



**Relatório final de Estágio Pedagógico realizado na
Escola Básica e Secundária de Gama Barros**

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves

Júri:

Presidente

Doutor Carlos Alberto Serrão Santos Januário, Professor Associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, Professor Associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, Especialista de Mérito da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, Especialista de Mérito da Faculdade
de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Bruno Miguel Afonso Moraes

2016



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de
Gama Barros, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros,
sob a supervisão do Mestre Acácio Gonçalves e do Mestre José Pedro Ribeiro, no
ano letivo de 2014/2015

Bruno Miguel Afonso Morais

2016

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este relatório fosse uma realidade. Não sendo viável nomeá-los a todos, é fundamental, no entanto, referir alguns aos quais não posso deixar de manifestar o meu agradecimento sincero.

Aos professores e funcionários da Escola Básica e Secundário de Gama Barros, por terem recebido tão bem e me tratarem com respeito e simpatia, partilhando conhecimento e experiências que, sem dúvida, enriqueceram a minha formação.

Aos professores do grupo disciplinar de Educação Física e colegas do núcleo de estágio por todos os momentos de aprendizagem e diversão, pela entreajuda e cooperação e, aos últimos, por todas as horas passadas em conjunto. A vossa contribuição e, as vossas ideias, fazem hoje de mim uma pessoa e um professor/treinador mais completo.

Aos meus orientadores José Pedro Ribeiro e Acácio Gonçalves, pelo apoio, disponibilidade, saber transmitido, opiniões e críticas, e pela total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo do estágio pedagógico e deste relatório. Contribuíram decisivamente para que saia desta casa melhor professor e uma pessoa mais humilde, sem vocês este trabalho não seria, seguramente, tão rico.

Aos meus amigos, por estarem e fazerem parte da minha vida. Vocês são parte de mim e fazem de mim uma pessoa melhor.

À minha namorada, pela dedicação, amor e falta de paciência. Obrigado por perceberes que sou preguiçoso e me obrigares a trabalhar. Sem ti não teria tanta motivação para ser melhor. Obrigado por acreditares em mim e me ajudares incondicionalmente.

Aos meus pais, avós, padrinho e irmão, agradeço-vos por ser quem sou, por tudo o que tenho e construí. Sem vocês nada disto era possível. Obrigado por todo o amor e amizade, tal como o vosso o meu por vocês é incondicional.

Obrigada a todos, por tudo!

Resumo

O estágio pedagógico em Educação Física é o momento derradeiro da formação inicial dos professores de Educação Física, surgindo, por isso, como uma etapa fulcral da sua formação, oferecendo ao novo professor, a oportunidade de prática do ensino em contexto real, conjectura essencial para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

O presente relatório incorpora o relato e a análise reflexiva das experiências vividas ao longo do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros no ano letivo 2014/2015, e integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana.

O documento apresenta como objetivo a exposição, reflexão e análise das atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas, estratégias utilizadas e decisões tomadas no âmbito das diferentes áreas trabalhadas neste processo de formação. Isto é, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem (nas dimensões de avaliação, planeamento e condução), a investigação e inovação pedagógica, a participação na escola e, ainda, a relação com a comunidade. Esta análise reflexiva permitiu a avaliação dos fatores que condicionaram o processo, evidenciando as mais-valias deste relatório para a formação do professor enquanto futuro profissional na área disciplinar de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Professor; Educação Física; Formação; Reflexão; Avaliação; Planeamento; Condução; Ensino; Competências.

Abstract

The pedagogical internship in Physical Education is a defining moment of the initial preparation of physical education teachers, emerging, therefore, as a crucial stage of its formation, offering the new teacher, the opportunity to practice teaching in the real context of education, essential framework for the development of its Professional Skills.

The present report incorporates the description and reflective analysis of the experiences lived during the pedagogical internship, conducted in Escola Básica e Secundária de Gama Barros, in the school year of 2014/2015, integrated as a part of the Master's degree in Teaching Physical Education in Elementary and High schools, of the Faculty of Human Kinetics.

The document presents as an objective the exposition, reflection and analysis of developed activities, difficulties encountered, used strategies and decisions made within the scope of the different areas developed in this training process. Which were the organization and management of teaching and learning (in the dimensions of assessment, planning and conduction), the research and educational innovation, the participation in school and the relationship with the community. This reflexive analysis allowed the evaluation of the factors that conditioned the process, showing the capital gains of this report to the teacher formation as a future professional in the subject area of Physical Education.

Keywords: Pedagogical Internship; Teacher; Physical Education; Formation; Reflection; Evaluation/Assessment; Planning; Conduction; Teaching; Skills.

Índice

Introdução.....	1
I. Contextualização	2
1. Escola Básica e Secundária de Gama Barros	2
2. Grupo disciplinar de Educação Física	3
2.1. Núcleo de estágio	4
3. Recursos.....	5
4. A turma	7
II. Análise crítica das áreas do estágio pedagógico	9
1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	9
1.1. Planeamento.....	9
1.1.1. Avaliação Inicial	9
1.1.2. Plano anual de turma	10
1.1.3. Planos de etapa	16
1.1.4. Planos de aula e de unidade de ensino.....	17
1.2. Avaliação	19
1.2.1. Avaliação Inicial	19
1.2.2. Avaliação formativa.....	22
1.2.3. Avaliação sumativa	26
1.3. Condução do Ensino.....	30
1.3.1. Dimensão Organização.....	30
1.3.2. Dimensão Instrução	41
1.3.3. Dimensão Clima.....	48
1.3.4. Dimensão Disciplina.....	52
1.3.5. Estilos de Ensino.....	54
1.3.6. Semana a Tempo Inteiro.....	57
2. Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica.....	59
2.1. Identificação do problema / Definição do Tema e Objetivos	60

2.2.	Recolha, tratamento e análise dos dados.....	61
2.3.	Resultados	61
2.4.	Conclusões/Sugestões.....	64
2.5.	Sessão de apresentação.....	65
3.	Área 3 – Participação na Escola	65
3.1.	Acompanhamento do núcleo de DE	65
3.2.	Projeto “Dossiê de Condição Física”	69
4.	Área 4 – Relação com a Comunidade	70
4.1.	Acompanhamento da direção de turma.....	70
4.2.	Ação de integração no meio.....	71
III.	Reflexão global do estágio pedagógico	72
	Bibliografia.....	75
	Anexos	78

Índice de tabelas

Tabela 1 - Resultados da avaliação inicial	11
Tabela 2 - Prognóstico por grupo de nível na área das atividades físicas	11
Tabela 3 - Prognóstico por etapas para cada uma das matérias	13
Tabela 4 - Prognóstico por etapas de futebol.....	14
Tabela 5 - Tabela de registo de basquetebol	21
Tabela 6 - Grelha de registo Voleibol.....	23

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Matérias que os alunos mais gostam	62
Gráfico 2 - Matérias que os alunos menos gostam	62
Gráfico 3 - Matérias que os alunos consideram mais importantes	62
Gráfico 4 - Matérias que os alunos consideram menos importantes	62

Índice de abreviaturas

AF - Avaliação formativa

AI - Avaliação inicial

AS - Avaliação sumativa

CT - Conselho de turma

DE - Desporto escolar

DT - Diretor de turma

EB - Ensino Básico

EBSGB - Escola Básica e Secundária de Gama Barros

EE - Encarregados de educação

EF - Educação física

EP - Estágio Pedagógico

ES - Ensino Secundário

FMH - Faculdade de Motricidade Humana

GDEF - Grupo disciplinar de educação física

MEEFEBS - Mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundários

NE - Núcleo de estágio

OE - Orientador de escola

OF - Orientador de faculdade

PA - Plano de aula

PAI - Protocolo de avaliação inicial

PAT - Plano anual de turma

PE - Plano de etapa

PNEF - Programas Nacionais de Educação Física

SPSS - Statistical Package of Social Science

TPA - Tempo potential de aprendizagem

UE - Unidade de ensino

UMSC - Unidade de multideficiência e surdocegueira

ZSAF - Zona saudável de aptidão física

Introdução

O estágio pedagógico (EP) em Educação Física (EF), integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), marca a passagem do aluno a professor, apresentando-se como componente essencial do processo de formação em todas as dimensões associadas à sua função. Este processo permite que o “novo” professor se adapte, progressivamente, à realidade que encontrará no futuro através de um percurso delineado e orientado por docentes experientes e formadores de professores.

O presente relatório apresenta como principal objetivo a análise reflexiva do trabalho realizado ao longo do EP. Percurso desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB), no decorrer do ano letivo de 2014/2015, com o intuito de desenvolver as minhas competências enquanto professor de EF.

Este baseou-se, assim, como todo o trabalho desenvolvido, nas competências definidas no documento guia de EP, a partir do qual se delineou o caminho a seguir, definido no plano individual de formação, tendo sido, este último, a base de elaboração das reflexões presentes nos relatórios das etapas de formação. Documento essencial para a reflexão sobre a evolução da função desempenhada.

O documento encontra-se dividido em 3 partes. Na primeira, denominada contextualização, é dado a conhecer o contexto em que a escola se insere e é feita uma breve apresentação da escola, turma e dos recursos disponíveis para que o professor realize o seu trabalho. Na segunda, correspondente ao grosso do trabalho, é efetuada a análise crítica das áreas e sub-áreas que compuseram o EP. Nesta parte são então, apresentadas, de forma resumida, as tarefas desenvolvidas, sobre as quais é realizada uma reflexão, expondo as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as superar. Esta reflexão é, sempre que possível, acompanhada de fundamentação teórica pertinente e citações de balanços realizados. Para finalizar é feita uma reflexão global sobre o estágio, onde é referida a sua importância no culminar da minha formação inicial, sabendo de antemão que neste não se encerrará a minha formação, sendo essencial, para os profissionais nesta área, a constante busca e atualização dos conhecimentos.

I. Contextualização

1. Escola Básica e Secundária de Gama Barros

A EBSGB, sede do agrupamento de escolas Dona Maria II, localiza-se no concelho de Sintra, mais especificamente na cidade de Agualva-Cacém, fazendo parte de uma das duas freguesias que compõem a união das freguesias do Cacém e São Marcos.

Segundo os censos de 2011 o número de cidadãos estrangeiros pertencentes à união de freguesias do Cacém e São Marcos corresponde a 13% da população residente, sendo a grande maioria pertencente aos PALOP (58,9%). Embora situada numa das áreas mais desenvolvidas do país, o concelho de Sintra, a população da união de freguesias apresenta-se como pouco qualificada, apresentando, em 2011, 63,5% da sua população residente com habilitação literária correspondente ao ensino básico (EB), sendo que apenas 15% possuía formação de nível superior. Podemos então concluir que a população apresenta habilitações escolares do nível médio-baixo, trabalhando essencialmente no setor do comércio e serviços de baixa e média qualificação.

A oferta educativa da escola encontra-se repartida em: regime diurno, que inclui o 2º (desde 2012/2013) e 3º ciclo do ensino regular, e ensino secundário (ES), com 4 cursos científico-humanísticos e 5 profissionais, com a duração de 3 anos; e regime noturno, com cursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário.

A escola apresenta uma área total de 2,7 hectares, sendo constituída por oito pavilhões, seis (A, B, C, D, E e gimnodesportivo) vocacionados prioritariamente para atividades letivas, Os pavilhões restantes, H e R, destinados à prestação de serviços.

As instalações estão dotadas de espaços preparados para as atividades físicas incluindo, como já foi referido, um pavilhão gimnodesportivo, provido de campo de jogos com bancadas, um ginásio, uma sala de aula e balneários, e uma área exterior que compreende um campo de jogos com bancadas, uma pista de atletismo e uma caixa para saltos em comprimento (não funcional).

A população escolar era composta, no ano letivo 2013/2014, segundo o projeto educativo da escola (2013), por um total de 1529 alunos, 832 (54,4%) dos quais pertencentes ao EB e 697 (45,6%) ao ES, encontrando-se estes distribuídos por 67 turmas, 31 do EB e 36 do ES. Os alunos apresentavam grande diversidade cultural e linguística e, cerca de 36%, beneficiavam de auxílios económicos, no âmbito dos serviços da ação social escolar.

O corpo docente era, em 2013/2014, constituído por 170 professores e 2 docentes da educação especial, afetos à unidade de autismo. O pessoal não docente era formado por 35 trabalhadores. Existiam ainda 5 técnicos (duas psicólogas, uma terapeuta da fala, uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional) que desempenhavam funções nas várias escolas do agrupamento.

2. Grupo disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física (GDEF) da EBSGB foi, no presente ano letivo, constituído por 11 professores, que lecionavam a área disciplinar, do 5º ao 12º ano de escolaridade e ainda aos cursos profissionais, lecionando também algumas das disciplinas específicas do curso profissional de técnico de apoio à gestão desportiva. Este grupo compõe, em conjunto com as artes visuais, a música e a educação tecnológica, o departamento de expressões.

O clima dentro do GDEF poderá ser descrito, no geral, como positivo, existindo cordialidade e cooperação entre os seus elementos quando estes solicitam ajuda. Este demonstrou ser um grupo exímio a receber os docentes que o integram, como foi o caso do NE e, posteriormente, de três professores em regime de substituição de colegas.

O trabalho realizado pelo grupo tinha como grandes linhas orientadoras de os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), documentos utilizados para reger e criar um fio condutor do trabalho realizado, estando assim “teoricamente” garantido o desenvolvimento e progressão dos alunos. No entanto, embora sigam as mesmas orientações gerais, a ação dos elementos do grupo carece, a meu ver, de coordenação, verificando-se que cada professor tem a sua forma de estar e ensinar e, por vezes, esta não tem em conta o trabalho realizado anteriormente pelos professores do próprio grupo.

Este necessita então de uma melhor organização, algo que seria conseguido se existisse um conjunto de documentos e instrumentos que regessem a sua ação, o que se verifica apenas com o quadro de composição curricular (anexo 1), no qual apenas se encontra descrito o nível programa a atingir e as matérias a trabalhar em cada ano de escolaridade, manifestamente pouco para uma ação integrada. Assim, seria urgente que o grupo contruísse e aferisse um conjunto de documentos e instrumentos que todos, sem exceção, utilizassem de forma a coordenar e uniformizar o seu trabalho, estabelecendo através da partilha de dados, uma continuidade mais efetiva na formação dos alunos assim como do trabalho com as turmas.

Os professores deste grupo são, paralelamente, responsáveis pela coordenação dos núcleos de Desporto Escolar (DE), pela organização e operacionalização dos torneios inter-turmas e ainda pela organização de atividades extracurriculares. No presente ano letivo existiram cinco núcleos de DE, onde se encontravam inseridas um conjunto de 10 grupos-equipas, sendo o voleibol a modalidade com maior expressão.

Ao longo do presente ano letivo foram organizados um total de 7 torneios inter-turmas, designadamente o corta-mato, voleibol, andebol, basquetebol, dança, futsal e atletismo. Estes incluíram a participação de professores do GDEF e dos alunos dos núcleos de DE e do curso profissional de apoio à gestão desportiva, que realizaram funções variadas (controlo de entradas, passando por arbitragem, etc) contribuindo assim para o sucesso destes torneios. Em cada um destes torneios existia um professor responsável que, geralmente, realizava funções de promoção da atividade, construção do regulamento e do quadro competitivo e, nos dias das atividades, coordenação do evento.

As reuniões de grupo ocorreram pontualmente, sendo abordado e discutido um conjunto de assuntos variados, tais como a preparação de inter-turmas, enumeração de material a adquirir, atribuição de tarefas a realizar, entre outros. Em nenhuma destas reuniões se discutiram assuntos de cariz pedagógico, sendo apenas abordados aspetos não relacionados com a ação do professor na sala de aula. A meu estas discussões deveriam incluir um conjunto de tópicos, entre os quais a aferição de documentos e instrumentos utilizados pelo grupo e ainda a partilha de ideias relativamente a tarefas ou abordagens didáticas que permitissem uma aprendizagem mais eficiente dos alunos.

2.1. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio (NE), do qual fiz parte, foi composto por 4 estagiários, tendo estes sido orientados pelos professores José Pedro Ribeiro, o orientador de escola (OE), e Acácio Gonçalves, o orientador de faculdade (OF). A relação entre estes foi excelente, na minha opinião, existindo entreajuda e cooperação entre todos.

O número de estagiários, embora elevado, nem sempre contribuiu para a celeridade da elaboração dos documentos. Situação que se deveu à quantidade e qualidade do trabalho por eles realizado, algo que variou bastante dentro do núcleo, levando a que uns acabassem por contribuir mais para determinados documentos. Assim, embora nunca colocada em causa a capacidade de cooperação, podendo referir que os trabalhos foram pensados, planeados e realizados em conjunto, existindo uma distribuição inicial ajustada,

a sua elaboração nem sempre demonstrou uma dinâmica de grupo eficiente, algo que não foi benéfico para o objetivo para que todos lutavam.

Uma característica bastante positiva do núcleo, que poderá ser destacada, encontrava-se relacionada com o clima criado entre si, com os elementos do GDEF, com os alunos e restante comunidade escolar, algo para o qual terá contribuído o conhecimento prévio que tinha da escola e dos seus docentes. Este clima permitiu que a troca de ideias e experiências fossem constantes, algo que ocorreu com todos os intervenientes do processo educativo, desde os órgãos de gestão até aos alvos do processo, ou alunos, passando por aqueles que foram os maiores contribuidores para a nossa formação, os professores de EF, dos quais se destacam os orientadores de escola e de faculdade que acompanharam o nosso processo de formação de perto.

Uma das atividades de grande importância, realizada pelo NE, OE e, por vezes, o OF, era a observação e discussão das aulas lecionadas pelos estagiários, sendo efetuado após as aulas um balanço, levando a um debate sobre assuntos relacionados com a ação do professor, a escola, a EF, os PNEF, e até mesmo a sociedade e o país. Situação que promoveu o desenvolvimento do nosso sentido crítico (competência essencial nos professores) e levou à alteração das aulas, tornando-se assim mais eficientes.

Embora menos frequente, a observação de momentos das aulas dos professores do GDEF foi outro dos motores de debate e discussão, tendo sido aproveitadas situações e tarefas por eles realizadas para que refletíssemos e as analisássemos criticamente, desenvolvendo, como foi referido anteriormente, a nossa capacidade reflexiva, essencial para uma melhor ação no nosso futuro.

Assim, no que toca ao trabalho realizado pelo NE, terei de destacar a comunicação e partilha de ideias, algo essencial para a evolução verificada nesta etapa de formação (e que não parece ocorrer com frequência no GDEF). Para o sucesso do processo ensino-aprendizagem é essencial que os professores procurem estar atualizados, isto para que promovam a melhoria do seu trabalho e dos colegas.

3. Recursos

A EBSGB, no que diz respeito aos recursos espaciais, encontra-se muito bem equipada, dispondo de três espaços onde as sessões podem decorrer, o pavilhão, o espaço exterior e o ginásio. Áreas que, para além de se encontrarem em bom estado, apresentam ainda boa polivalência, “isto é, que admitem a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas” (Jacinto, Carvalho,

Comédias, & Mira, 2001, p. 23), permitindo assim ao professor a construção de um planeamento mais apropriado à turma. Apesar da polivalência, o ginásio é dos três o menos polivalente, não sendo comum neste a lecionação de matérias que utilizem bola, devido ao risco de danificar as janelas, o espelho ou o material de ginástica, sendo obrigatório a utilização de sapatilhas para realizar a aula.

O pavilhão funciona, geralmente, com 2 turmas ao mesmo tempo, com uma disposição em L (P1 e P2), o que permite a melhor ocupação do espaço. No entanto, quando as condições climáticas são adversas, a turma que se encontra no exterior é encaminhada para o pavilhão, sendo este dividido em 3 espaços iguais, permitindo assim a sua integração. Assim, nenhuma turma fica sem espaço para realizar a aula, não precisando de ocupar uma sala.

A lotação dos espaços é, usualmente, de quatro turmas, estando distribuídas pelas quatro zonas referidas anteriormente. A rotação dos espaços (anexo 2) realiza-se de duas em duas semanas, estratégia do grupo de EF para evitar que cada turma permaneça nos mesmos espaços muito tempo seguido, privilegiando assim um planeamento por etapas, uma vez que certos locais apresentam características que se ajustam melhor à prática de determinadas matérias (ginásio, para a ginástica, e espaço exterior para o atletismo), evitando-se as unidades didáticas prolongadas com a(s) mesma(s) matéria(s), ou seja, um planeamento por blocos. Desta forma, embora a sequência de lecionação das "modalidades" não seja determinada pelo esquema de "rotação" das turmas pelos espaços de aula ("roulement"), a sua organização em etapas deverá ter em conta a polivalência dos mesmos, pois estes nem sempre permitem abordar todas as matérias a desenvolver ao longo do ano (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Algo que, a meu ver, não criou problemas à orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos materiais são também uma mais-valia nesta escola, encontrando-se disponíveis para qualquer atividade desenvolvida no âmbito escolar, sejam estas as aulas, DE, torneios ou outros eventos, sendo em quantidade e de qualidade suficiente para o ensino de qualidade das matérias. Verificou-se, como é normal, que com o decorrer do ano letivo o material disponível foi sendo cada vez menor, algo que se deveu ao seu desgaste e deterioração. No entanto, tal como no início do ano a sua quantidade nunca condicionou a lecionação, tendo apenas provocado, pontualmente, a reestruturação de algumas tarefas de forma a adapta-la ao material disponível, algo que, não sendo adequado, promoveu o desenvolvimento da nossa capacidade de adaptação.

No que toca aos recursos temporais, a carga horária semanal de todas as turmas é de duas sessões de EF por semana, sendo estas de 90 minutos para o secundário e, para o 2º e o 3º ciclo, uma de 45 minutos e uma de 90 minutos. Esta forma de organização temporal, não se encontra de acordo com o sugerido nos PNEF (Jacinto et al., 2001), sendo proposto um mínimo três sessões de EF por semana, sugestão que se encontra relacionada com os princípios do treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde, sendo, segundo a mesma fonte, “reconhecido cientificamente que realizar atividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física e que a frequência mínima que possibilita esses benefícios é de três sessões semanais” (Jacinto et al., 2001, p. 22).

Uma solução óbvia para este problema seria o aumento do número de aulas de EF por semana, situação que promoveria efeitos diretos na melhoria da aptidão física dos alunos. Opção que, no entanto, não se afigura viável devido ao aumento de carga horária que acarretaria e à logística dos espaços e das turmas, sendo complexo para uma escola com a lotação da Gama Barros a colocação das aulas de cada turma em dias não consecutivos. A solução mais facilmente aplicável seria a prática autónoma de atividade física pelos alunos fora do horário escolar, situação desejável (sendo um dos objetivos gerais da EF) que parece ocorrer, mas que é muito difícil (senão impossível) de controlar.

O GDEF definiu para a gestão do tempo de aula, que os alunos teriam uma tolerância de 5 minutos no início da aula para se equiparem, e 10 ou 5 minutos no final da aula, consoante fosse aula de 90 ou 45 minutos, para que tratem da sua higiene pessoal e troquem de roupa, estratégia que acaba por reduzir ainda mais o tempo das sessões. As aulas acabavam então por ter um tempo efetivo 75 e 35 minutos, em vez de 90 e 45.

4. A turma

Um bom processo de ensino-aprendizagem requer conhecimento sobre a turma, saber esse que vai permitir adaptar recursos e estratégias aos alunos, elementos que são influenciados pelas relações que têm em casa e estabelecem nos contextos onde se inserem, entre eles a escola.

A análise dos dados de um documento, entregue aos alunos no início do 1º período, o questionário para caracterização da turma, entregue pelo diretor de turma (DT), permitiu reunir um conjunto de informações, acerca da turma 10ºCT1, obtendo uma caracterização geral da mesma.

A turma era constituída inicialmente por um total de 33 alunos, dos quais apenas 30 se encontram inscritos à disciplina de EF, sendo quinze do sexo masculino e os restantes do feminino. A média de idades situava-se nos 15 anos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17.

Faziam parte da turma 7 alunos repetentes, situação que era única nas turmas deste curso, não existindo outra com alunos que houvessem reprovado o 10º ano. Esta situação prejudicou, claramente, a performance da turma devido ao comportamento e influência negativa destes sobre os colegas.

Quanto à nacionalidade, a turma era constituída, maioritariamente, por alunos de nacionalidade portuguesa, contando no entanto com um aluno de nacionalidade brasileira, um pertencente aos PALOP e dois alunos que nasceram em países do leste da Europa.

Apenas 5 alunos apontaram problemas de saúde, podendo estes ser condicionantes da sua participação nas aulas de EF, situação que não se verificou. A asma foi o problema mais indicado, identificado por três alunos. Os alunos restantes apresentavam cardiopatia congénita e epilepsia.

Esta turma caracterizou-se por possuir alunos com níveis de rendimento bastante heterogéneos, tanto na disciplina de EF como nas restantes, existindo alunos que demonstram grande vontade e facilidade nas aprendizagens, enquanto outros se apresentam desinteressados e com dificuldades a vários níveis.

No geral, a turma apresentou um bom comportamento e mostrou-se empenhada nas tarefas a realizar, existindo apenas por uma vez comportamentos que, pela sua gravidade, mereceram registo e punição.

A análise superficial da turma permitiu verificar a existência de um conjunto largo de grupos na turma, não se verificando casos marcantes de rejeição. Existindo uma integração de todos os alunos, embora as nem sempre relações fossem recíprocas.

A disciplina de EF destacou-se como a disciplina que os alunos mais gostavam, sendo uma minoria os que afirmavam gostar pouco ou não gostar. A turma apresentou uma prática desportiva diversificada, praticando na altura 8 modalidades que iam desde o futebol até ao taekwondo.

Apenas uma pequena minoria de alunos, 7 (em 32), da turma pertencia a clubes da escola, participando 2 deles em atividades artísticas e os restantes nas equipas de DE. A prática de atividade física fora do contexto escolar apresentou-se como uma prática que a

maioria dos alunos realizava (53%), sendo os desportos praticados a natação (7), seguindo-se a dança (4), o futebol (3), o ginásio (2), e o voleibol (1).

Um dado interessante para se ter a noção dos objetivos de vida dos estudantes diz respeito à perspectiva de continuidade dos estudos. A grande maioria (75%) dos alunos afirma vontade de tirar um curso superior, 16% querem finalizar apenas o 12º ano, 3% dos considera prosseguir estudos por outra via (p.ex. cursos profissionais) e os restantes encontram-se ainda indecisos quanto ao seu futuro académico.

II. Análise crítica das áreas do estágio pedagógico

1. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

O professor possui várias tarefas, mas a sua grande função é lecionar. Para dar uma boa aula o docente tem que ser capaz de planejar, conduzir e avaliar. Tópicos que irão ser aprofundados ao longo deste capítulo.

1.1. Planeamento

De forma a analisar o planeamento realizado é relevante diferenciar o nível dos documentos elaborados: 1º- Avaliação inicial (AI); 2º- Plano anual de turma (PAT); 3º- Plano de etapa (PE); 4º - Plano de unidade de ensino (UE); 5º - Plano de aula (PA). A ordem apresentada encontra-se estruturada do nível macro para o nível micro, revelando a ordem de redação dos documentos.

1.1.1. Avaliação Inicial

Segundo os PNEF (2001, p. 19) “o objetivo da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a AI, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso”. Para que esta seja um processo coerente, como se espera, existe um documento elaborado e aprovado pelo GDEF, reajustado pelo NE pedagógico de 2012/2013, denominado protocolo de avaliação inicial (PAI), que contempla o conjunto de matérias, situações e critérios que possibilitam a recolha de informação necessária à AI e determinação do nível programa em que os alunos se encontram. Ou seja, este apresenta-se como um documento orientador essencial, que define as diretrizes da AI e que deveria ser utilizado por todos os professores do GDEF, algo que não ocorre.

O planeamento da AI foi elaborado em diversas etapas, sendo elas: a identificação dos recursos materiais, espaciais e temporais; a distribuição das matérias ao longo do

período de AI; e o ajuste das situações de aprendizagem propostas para a avaliação das diferentes matérias. A construção do documento orientador desta etapa teve então como base o protocolo já mencionado, que incluía grelhas de registo.

No PAI da EBSGB apenas estão contempladas as áreas da atividade física e da aptidão física (apenas representada com o teste da aptidão aeróbia), não se encontrando contemplado a área dos conhecimentos, situação tida em conta no planejar da etapa.

O PNEF (2001) sugere, para esta etapa, um “período relativamente alargado” de 4 ou 5 semanas, para que, em contexto de aula, o professor se aperceba da forma como os alunos aprendem, onde se situam relativamente ao nível programa previsto para o ano de escolaridade, e suas possibilidades de desenvolvimento, de forma a assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas. Sugestão que foi tida em conta.

O documento plano de primeira etapa, ou AI, foi o primeiro documento “oficial” elaborado, surgindo algumas dificuldades. Estas foram colmatadas com a leitura do PAI, que nos foi disponibilizado apenas após alguma reflexão sobre o processo que iríamos realizar.

1.1.2. Plano anual de turma

O PAT é um documento fundamental, redigido pelo professor, estando nele incluídas as decisões estratégicas e o trabalho a desenvolver ao longo de todo o ano letivo com a turma. Por este motivo, tal como é sugerido no PNEF (2001) a sua operacionalização só faz sentido após a etapa de AI, onde é realizada a avaliação do nível em que os alunos se encontram nas suas aprendizagens, sendo este o ponto de partida para a elaboração deste documento.

A construção do documento, onde se estruturou o trabalho a realizar ao longo do ano letivo, seguiu, na sua elaboração, um conjunto de procedimentos lógicos interligados que permitiram desenvolver o instrumento final, traçando, de um modo geral, o caminho a seguir para se atingir os objetivos estipulados.

O documento iniciou-se com uma caracterização dos recursos temporais, materiais e espaciais, e ainda, superficialmente, da turma, informações relevantes para estruturar a intervenção do professor, essencialmente pelo conhecimento dos recursos disponíveis e dos discentes.

Seguiu-se, com base nos resultados da AI, a construção de uma tabela idêntica à ilustrada abaixo, onde se encontravam sintetizados os diagnósticos individuais dos alunos nas diferentes matérias, sub-matérias e áreas avaliadas.

		Atividades Físicas Desportivas									Aptidão Física (aeróbia)
		Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica		Atletismo			
		Futebol	Voleibol	Basquetebol	Andebol	Aparelhos	Solo	Lançamento do Peso	Salto em Altura	Velocidade	
1	N	I	I	NI	PE	NI	NI	NI		I	30
2	O	PE	I	I	PE	E	E	I		I	63
3	M	PA	E	PE	E	E	E			E	
7	E	PE	NI	I	PE	I	I	I		I	34

Legenda: - Não avaliado; - ZSAF; - Acima da ZSAF; - Abaixo da ZSAF.

Tabela 1 - Resultados da avaliação inicial

Baseando-nos no diagnóstico da tabela, verificamos que existiam matérias nas quais os alunos apresentavam maiores dificuldades, e que, quando comparadas com o nível que supostamente deveriam trabalhar para o ano de escolaridade em questão, apresentam grande distanciamento. Disparidade que serviu, em parte, para justificar a razão de serem selecionadas como prioritárias.

Os dados, referentes à área das atividades físicas e desportivas (tabela 1), foram a base para o agrupar dos alunos em grupos de nível, sendo definido, para cada, um prognóstico do nível a atingir no final do ano letivo (tabela 2).

		Matéria	Grupo	Grupo	Nível Diagnóstico	Nível Prognóstico
Jogos Desportivos Coletivos	Futebol		Inferior	1,9,10,14,15,21,22,27,30,31,33	NI	I
			Médio	2,5,13,16,17,23,24,28,29	PE	E
			Superior	3,7,8,12,18,19,20,25,26,32	E	PA
	Voleibol		Inferior	1,7,14,15,18,21,27,29,30,31,33	NI	PE
			Médio	2,9,10,12,13,16,17,22,23,24,25,28	I	E
			Superior	3,5,8,19,20,26,32	E	PA

Tabela 2 - Prognóstico por grupo de nível na área das atividades físicas

Existem dois aspetos importantes nesta tabela sobre os quais vale a pena efetuar uma pequena reflexão, o primeiro encontra-se relacionado com a formação de grupos, estratégia identificado no PNEF (2001, p. 30) como “um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino”, aspeto que foi tido em conta no desenho do trabalho a realizar, sendo identificados objetivos diferentes consoante os grupos de nível dos alunos. A constituição dos grupos deve, segundo o mesmo documento, assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, sendo uma ferramenta que facilita o trabalho do professor, para a obtenção dos objetivos que se propõem atingir na sessão, UE ou etapa.

O segundo aspeto, o prognóstico, baseia-se no diagnóstico e nas possibilidades de evolução dos alunos nas diversas matérias, definindo uma previsão da sua evolução. A definição dos níveis do prognóstico a atingir no final do ano letivo teve como referência a avaliação inicial, os níveis programa estabelecidos no PNEF e os definidos pelo GDEF para o ano em questão. Permite-se, desta forma, que para cada aluno ou grupo de nível se idealize uma progressão de objetivos para que, no final do ano letivo, se alcancem os objetivos terminais tendo em conta as suas possibilidades e necessidades de aprendizagem.

A “organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Jacinto et al., 2001, p. 30) foi a tarefa que se seguiu. Neste sentido, o planeamento do ano letivo foi dividido em 4 etapas, tendo sido considerado para essa separação: o calendário escolar, fazendo coincidir o final das etapas com os momentos fortes de avaliação sumativa (AS), correspondentes ao final dos períodos letivos (altura em que os alunos vão de férias esperando-se algum retrocesso nas aprendizagens); e as características das instalações e do roulement, garantindo o trabalho e avaliação das matérias.

O mesmo documento sugere que as “etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.” Neste sentido, tendo em conta os resultados obtidos durante a AI, foram apresentadas e justificadas sumariamente as etapas definidas.

As etapas corresponderam assim a:

➤ 1ª Etapa - AI: fundamental para a construção do PAT, sendo a partir dos resultados desta que se tomaram as decisões de planeamento gerais, adequando os objetivos às necessidades dos alunos, ou seja, foi a partir desta que se construiu o PAT e, conseqüentemente, as restantes etapas.

➤ 2ª Etapa - Recuperação e aprendizagem: prolongou-se desde o final da AI e construção do PAT, até ao final do primeiro período. Pretendeu-se recuperar os alunos nas matérias prioritárias, ou seja, o desenvolvimento dos alunos nas matérias onde demonstravam maiores dificuldades. Com este intuito, o tempo e o acompanhamento dedicado a elas foi mais extenso e intensivo, para que se aproximassem dos objetivos programáticos.

➤ 3ª Etapa - Aprendizagem e desenvolvimento: com duração igual ao segundo período, teve como objetivo, tal como a sua denominação indica, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas competências, procurando o desenvolvimento do

aluno, através da sua evolução realizando novas aprendizagens enquanto consolida anteriores, efetuadas nas duas etapas anteriores. Foram abordadas nesta todas matérias estipuladas para o ano letivo em questão pelo GDEF, incluindo as não foram avaliadas inicialmente (dança, ginástica acrobática e orientação). Para o efeito foi necessário aproveitar ao máximo o tempo disponível para as matérias e seus conteúdos.

➤ 4ª Etapa - Consolidação e revisão: teve a duração do terceiro período, foi realizado tal como é sugerido no PNEF (2001, p. 33) “a revisão/consolidação das matérias, no nível do tratamento atingido pelo conjunto da turma, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras”, sendo a revisão das aprendizagens planeada para todas as matérias abordadas. Será também, no final desta etapa, o momento final de AS, sendo atribuídas as classificações finais dos alunos, resultado da avaliação contínua.

Delimitadas as etapas procedeu-se à definição geral, para cada uma das matérias, do caminho a percorrer, ou seja, do que se pretendia atingir no final de cada uma das etapas (tabela 3) e as competências a trabalhar em cada espaço temporal para que os objetivos sejam atingidos (tabela 4).

Matérias	2ª Etapa 1º Período Grupo Nível Superior	2ª Etapa 1º Período Grupo Nível Médio	2ª Etapa 1º Período Grupo Nível Inferior	3ª Etapa 2º Período Grupo Nível Superior	3ª Etapa 2º Período Grupo Nível Médio	3ª Etapa 2º Período Grupo Nível Inferior	4ª Etapa 3º Período Grupo Nível Superior	4ª Etapa 3º Período Grupo Nível Médio	4ª Etapa 3º Período Grupo Nível Inferior
Basquetebol	E	PE	PI	Consolidar E	PE	I	PA	Consolidar PE	Consolidar I
Futebol	-	PE	PI	PA	E	I	Consolidar PA	Consolidar E	Consolidar I

Tabela 3 - Prognóstico por etapas para cada uma das matérias

Futebol	Grupo Nível Inferior	Grupo Nível Médio	Grupo Nível Superior
2ª Etapa	PI Em situação de exercício: - Receção e controlo de bola; - Passe; - Condução de bola; - Desmarcação; - Marcação.	PE Em situação de exercício\situação de jogo: - Enquadra-se ofensivamente; - Escolhe quando passar, driblar, rematar; - Marca adversário; - Técnica de remate; - Técnica de condução de bola.	-

3ª Etapa	I Em situação de exercício: - Atitude defensiva quando perde a bola; - Recepção e controlo de bola; - Enquadra-se ofensivamente; - Técnica de condução de bola.	E Em situação de exercício/situação de jogo: - Enquadra-se ofensivamente; - Escolhe quando passar, driblar, rematar; - Marca adversário; - Técnica de remate; - Técnica de condução de bola.	PA Em situação de jogo: - Penetra fintando ou driblando; - Passe rasteiro ou alto; - Devolve a bola para a frente do colega; - Pressiona o portador da bola; - Fecha linhas de passe; - Técnica de drible.
-----------------	---	---	--

Tabela 4 - Prognóstico por etapas de futebol

A importância deste documento é inegável, sendo um instrumento de difícil construção e onde se notou a falta de experiência, numa das importantes funções do professor, ou seja, na percepção do que o aluno e a turma vão conseguir alcançar no final de cada etapa e do ano letivo. Construir este percurso requer o conhecimento dos discentes e das suas capacidades, algo que não senti consolidado com a etapa de AI. A definição do trabalho a realizar a longo prazo revelou-se, em termos de planeamento, a tarefa mais complexa que realizei. No entanto, esta capacidade é fundamental para estabelecer objetivos e assim dirigir todo o caminho para a sua consecução.

Alguns dos diagnósticos e prognósticos realizados aquando da elaboração do documento revelaram-se algo irrealistas, no entanto, com o decorrer do ano letivo, estes foram alvo de constante aferição mediante avaliação formativa (AF) e sumativa. Esta possibilidade destaca uma das características dos PAT, nomeadamente, a sua flexibilidade, revelando-se um documento balizador da intervenção do professor, apresentando uma margem de erro, não sendo obrigatório o seu cumprimento à risca.

As áreas da aptidão física e conhecimentos foram também referidas, em termos de planeamento, tendo o prognóstico para estas sido, respetivamente, o atingir da zona saudável de aptidão física (ZSAF) (para os alunos que ainda não a haviam atingido) ou a melhoria das marcas e o domínio dos conhecimentos definidos pelo GDEF para o 10º ano de escolaridade.

A área da aptidão física foi planeada de forma a ser abordada todas as semanas, fosse no aquecimento das aulas, como complemento de uma estação ou como estação. Pretendeu-se assim que os alunos, além de melhorarem as suas capacidades condicionais, atingindo e melhorando as suas marcas nos testes do fitnessgram, mas também que fossem conhecendo e praticando esses protocolos. A utilização destes enquanto matéria de ensino foi condição essencial para que os alunos reconhecessem a dinâmica dos mesmos, situação que promoveu, no(s) dia(s) do(s) teste(s), o aumentar da fiabilidade dos resultados e a redução do tempo de explicação/instrução e organização.

A área dos conhecimentos foi mencionada de uma forma geral, sendo referido que as temáticas seriam abordadas nas aulas, tentando que esses saberes fossem transmitidos de uma forma contextualizada, algo que raramente aconteceu devido à cedência do suporte escrito, que os alunos tiveram disponível desde cedo, podendo assim preparar os testes de forma apropriada.

Outros dados relevantes incluídos neste documento foram as estratégias de ensino a utilizar, a descrição da avaliação e ainda uma descrição da intervenção pedagógica do professor, informação essencial para a promoção de um processo ensino-aprendizagem mais eficiente numa situação de EP.

Na formação de grupos de trabalho definiu-se que, numa fase inicial, o trabalho realizado nas aulas seria organizada por grupos de nível, levando os alunos a trabalhar em exercícios que vão de encontro às suas necessidades formativas.

Definiu-se também que a formação de grupos heterogéneos, embora sendo uma estratégia de grande valor formativo, não seria efetuada numa fase inicial. Opção justificada pela dificuldade em identificar, nesta fase, alunos que, pelas suas experiências nas matérias, sejam uma mais-valia para a evolução dos restantes sem que tal prejudique a sua própria formação.

O PNEF (2001) sugere que “a fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens”. Os grupos formados estavam, por isso, sempre sujeitos a alterações, fosse por diagnosticados\prognosticados desajustados, porque a evolução dos alunos promovia à sua mudança, devido aos comportamentos em grupo ou, simplesmente, pela riqueza da socialização com diferentes colegas.

Ainda no que se refere às estratégias de ensino é de destacar, neste documento, a definição dos estilos de ensino a utilizar ao longo do ano, sendo prioritários o estilo por comando e de tarefa. Opção que derivou da necessidade de se definirem rotinas (numa fase inicial), da manifesta falta de autonomia e atitude dos alunos no trabalho das matérias, principalmente as prioritárias, do tamanho da turma e da inexperiência do professor. Estes estilos de ensino possibilitaram “ganhar” tempo de aula e manter os alunos em atividade. Pretendia-se, com o decorrer do ano, promover o aumento da responsabilidade e autonomia dos alunos no seu trabalho através da utilização de outros estilos de ensino.

Definiram-se também, neste documento, as estratégias a utilizar na eventualidade de os alunos não realizarem, sem justificação válida, a aula, sendo estas: montagem e arrumação do espaço; relatório de aula; cópia das componentes críticas dos gestos técnicos ou elementos trabalhados; auxílio do professor, entre outras. Com a aplicação destas tarefas pretendia-se que os alunos optassem por realizar voluntariamente a aula, “punindo” (com funções com valor educativo) quem pretendesse, por comodismo, não a praticar. A aplicação sistemática destas estratégias levou à quase extinção deste comportamento, acabando por se tornar um evento raro.

Com o avançar do ano letivo foram surgindo novas ideias para tarefas a realizar, entre elas a cópia das folhas de apoio para o teste, a prestação de ajudas na ginástica e o registo do nível das competências dos colegas nas fichas de AF, funções que, além de fomentarem o aumento do conhecimento das matérias abordadas por parte dos alunos que não realizavam a aula, promoviam ainda o aumento da qualidade e do tempo de prática dos alunos que as realizavam.

Relativamente ao PAT, considero que poderia ser feito um modelo, a ser utilizado a nível nacional, situação que permitiria ter uma base de dados sobre todos os alunos, suas capacidades nas matérias e sua evolução. Este facilitaria a ação do professor na construção do documento e na operacionalização da AI, reduzindo, eventualmente, o tempo destinado a essa etapa.

1.1.3. Planos de etapa

As etapas correspondem a “períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Jacinto et al., 2001, p. 30), nestas, após balanço da etapa anterior, são reajustados os objetivos e “caminhos” traçados no PAT. Nestes documentos de nível intermédio, foi calendarizada e planificada a abordagem das matérias e restantes áreas, sendo definidas as competências a trabalhar para a consecução dos objetivos definidos.

Cada etapa apresentava características e objetivos distintos (mencionadas anteriormente), logo, as estratégias de ensino utilizadas variaram, sendo registado nestes documentos as alterações planeadas, assim como as novas estratégias a utilizar.

Os planos de etapa marcam a passagem dos documentos de nível macro aos de nível meso, sendo um documento de nível intermédio onde se estrutura o trabalho da turma para um mesociclo, no caso da turma em questão, com cerca de 8 semanas. O planear a médio prazo revelou-se algo complexo, tendo sentido, inicialmente, alguma dificuldade em

selecionar objetivos ajustados a todos os alunos, devido à heterogeneidade da turma e inexperiência do professor, já referida anteriormente.

Com a exceção do 1º período, que incluiu 2 etapas distintas, cada período delimitava uma etapa diferente, algo que facilitou o planeamento, uma vez que o final dos períodos coincidia com momentos fortes de AS, possibilitando ainda, nas interrupções letivas, a construção de um balanço da etapa com uma análise mais aprofundada do trabalho realizado e das repercussões na evolução dos alunos.

Foram definidos, em cada uma das etapas: os seus objetivos gerais, realizando a caracterização da mesma; as matérias a abordar, definindo as competências a trabalhar, em cada UE, para se alcançar os objetivos definidos; o número de UE; e as estratégias de ensino a utilizar para a condução do ensino e avaliação. No planeamento destas estruturas organizativas estiveram incluídos, além do referido, aspetos ligados à motivação dos alunos, tendo aproveitado os torneios inter-turmas como forma de promover índices de motivação e prática mais elevados. Na utilização desta estratégia, algo tido sempre em conta foi que nunca passasse a um planeamento por blocos, ou seja, seriam os torneios a servirem de instrumento e não a orientarem a escolha das matérias a trabalhar.

1.1.4. Planos de aula e de unidade de ensino

Nestes documentos, de nível micro, foi planificado o trabalho das competências, selecionadas para a UE a partir do PE, sendo distribuída a sua abordagem pelas sessões. Foram construídos, após esta calendarização, os PA de UE referente aos variados espaços onde haveria aula, local onde foram definidos mais claramente os objetivos operacionais, diferenciando-os das competências pela inclusão de critérios de êxito.

Foram assim incluídos, em cada plano de UE: os seus objetivos, realizando a definição do que se pretende atingir; o seu planeamento e calendarização, definindo que matérias abordar e quando; as competências a trabalhar, sendo distribuídas pelo conjunto de sessões; os planos de aula, contemplando um plano tipo a utilizar para determinado espaço; e as estratégias de ensino a usar (caso variassem relativamente ao definido nos planos de nível superior).

As unidades de ensino (UE) construídas, definidas no PNEF (2001, p. 33) como um “conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos”, incluíam, devido à rotação por espaços com polivalência distinta, um conjunto de planos de aulas tipo a serem aplicados consoante o espaço, que funcionariam como uma UE dentro da UE. Ou seja,

dentro da UE a turma iria rodar por três espaços distintos, existindo, para cada deles, um plano com estrutura e objetivos idênticos.

Uma particularidade das unidades de ensino elaboradas foi possuírem uma duração de 4 semanas, englobando 8 sessões, ou seja, 16 aulas, lecionadas em pelo menos dois espaços distintos. Esta característica permitiu, como já foi mencionado, abordar as mesmas matérias quando o espaço era o mesmo, concorrendo assim para a consecução dos objetivos estabelecidos. Considerando, como sugere Godinho, Barreiros, Melo, & Mendes (2007), que aprender consiste numa alteração de um comportamento persistente no tempo como resultado da prática, verificamos que esta forma de planeamento facilita, através de uma repetição das tarefas, o processo de retenção e evocação da informação que lhes está associada, promovendo assim a aprendizagem do aluno. Este tipo de organização permite uma gestão mais eficiente do tempo das sessões, não sendo necessário após a primeira, um tempo de instrução e de organização tão alargado, algo que se repercute em tempo potencial de aprendizagem (TPA).

As UE, revelaram-se uma ótima ferramenta de trabalho, pois permitiram estruturar o trabalho a realizar ao longo de 4 (ou mais) semanas, sendo possível idealizar a progressão dos alunos, e das suas competências. As alterações a efetuar nestes planos situavam-se, essencialmente, ao nível da intervenção do professor, efetuando alterações ao nível das situações de aprendizagem. Este planeamento permitiu-me poupar tempo na instrução e organização das aulas, sendo necessário apenas lembrar os alunos da aula anterior.

No que toca ao planeamento a curto prazo, após os esclarecimentos do OE, não se verificaram grandes dificuldades na articulação com os restantes documentos e na definição de objetivos operacionais adequados e pertinentes. A escolha das competências a trabalhar foi, para a maioria das UE, bem conseguida, tendo a maioria dos alunos conseguido atingir as competências com níveis de sucesso consideráveis. Verificaram-se, no entanto, essencialmente ao nível das UE da 2ª etapa, alguns erros de planeamento, encontrando-se selecionados objetivos demasiado ambiciosos, situação que foi sendo corrigida após os balanços. A experiência no “terreno” foi essencial para perceber os ritmos de aprendizagem e, assim, realizar os reajustes das escolhas.

Julgo ter adquirido as competências relativas à coerência entre os diferentes níveis de planeamento, tendo a capacidade de perceber todo o processo desde um nível mais abstrato ao mais funcional. No entanto, considero ainda que devo melhorar a capacidade

de planejar, de forma a não ser necessário recorrer a tantos reajustes, como, por exemplo, realizando uma seleção mais cuidada das competências a trabalhar em cada etapa e UE.

1.2. Avaliação

1.2.1. Avaliação Inicial

Rosado (2003) refere-se à AI como uma avaliação diagnóstica e prognóstica, que permite identificar o nível inicial de cada aluno e o nível médio da turma, tendo como referência os níveis que se encontram no PNEF. O professor obtém assim informação pertinente sobre os alunos que permitem identificar as matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino, decidir sobre quais os objetivos anuais, as prioridades formativas, os objetivos prioritários e os objetivos secundários.

Onofre (1996) refere também que, nesta fase, deverá haver uma preocupação em resolver problemas relacionados com as áreas que relacionadas com as dimensões de intervenção pedagógica, nomeadamente no que diz respeito às dimensões relacionadas com a organização e clima relacional. Sendo fundamental a promoção de um clima aula positivo e a definição de rotinas de gestão e funcionamento.

A AI corresponde a um processo de recolha de informação relativa ao nível dos alunos nas diferentes áreas a trabalhar ao longo do ano letivo, nomeadamente, as matérias, a aptidão física e os conhecimentos. É um processo que permite a realização de uma avaliação diagnóstica do nível da turma fundamentada (com base nos dados recolhidos) e que permite, de forma mais alicerçada, construir um prognóstico que, por sua vez, permitirá ao docente orientar e organizar o trabalho a desenvolver com os alunos, ajustando os objetivos ao seu nível de prática. Este revela-se então um processo decisivo possibilitando, além do referido, que os professores o assumam compromissos coletivos, aferindo decisões tomadas anteriormente, relativas às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário (Jacinto et al., 2001). Situação que, no que concerne a este GDEF, não se verificou, existindo pouca comunicação e nenhuma discussão entre os elementos deste grupo relativamente à avaliação, decisões, orientações ou reajustes a efetuar em documentos.

O trabalho relacionado com a AI iniciou-se ainda antes do contato com as turmas, tendo sido sugerido pelo OE que, em moldes gerais, desenhássemos um protocolo que incluísse folhas de registo para um conjunto restrito de matérias, o qual se revelou

incomportável devido à complexidade e quantidade de dados requerida. O nosso desenho inicial requeria a observação de um conjunto de critérios para cada uma das matérias para cada um dos alunos, algo que, com turmas de grandes dimensões como as que nos foram atribuídas, consumiria muito tempo, levando a que o professor centrasse a sua atenção em apenas um aluno em uma tarefa, situação que se revelaria muito pouco eficiente.

Recorreu-se, para resolver este problema ao PAI (anexo 3), documento que indicava como um dos principais objetivos da AI o adquirir de uma ideia do nível médio da turma, sugerindo, para tal, uma triagem entre os níveis médio, inferior e avançado, com recurso à observação dos alunos em situação de jogo ou de prática específica. Esta estratégia permite rentabilizar o tempo, possibilitando que o foco do professor se centre no processo de ensino-aprendizagem e na definição das rotinas de organização e de normas de funcionamento. Assim, a avaliação da área das atividades físicas foi operacionalizada, e organizada, da seguinte forma:

➤ Jogos desportivos coletivos:

1. Colocação dos alunos em prática, distribuídos por vários campos, em situação de jogo reduzido, indicada na folha de registo;
2. Observação dos alunos realizando uma triagem do seu nível, tendo como referência as suas competências e nível dos colegas;
3. Reformulação das equipas, colocando (enquadrando) os alunos de nível similar no mesmo campo, jogando entre si;
4. Registo dos números dos alunos em cada campo;
5. Identificação do nível programa de cada campo.

➤ Ginástica de solo e aparelhos:

1. Alunos organizados em vagas, colocados a realizar os elementos gímnicos propostos para o nível introdutório;
2. Após observação, professor assinala alunos que não conseguiram realizar as competências do nível introdutório, restantes passam a realizar os exercícios propostos para o nível elementar;
3. Após observação, professor assinala alunos que apresentam dificuldades em executar as competências do nível elementar;
4. Consoante os registo o docente efetua uma triagem dos alunos conforme as suas competências, identificando o nível programa em que se encontram.

➤ Atletismo (salto em altura, lançamento do peso e velocidade):

1. O professor organiza grupos de alunos dentro da turma, que realizam entre si uma competição nas diversas disciplinas.
2. Professor observa, contemplando o resultado e a técnica de execução.
3. Este muda os alunos de grupo, ou não, de acordo com as competências dos alunos.

O documento apresentava grelhas de observação, simples e económicas, que poderiam, e deveriam, ser utilizadas pelos professores durante a etapa, sendo o local de registo do nível dos alunos. Estas apresentam indicadores e critérios referentes ao que observar em cada matéria e sugerem o contexto/situação em que se deverá realizar, isto para que todos os professores utilizem os mesmos critérios (algo que não acontece), tornando a avaliação mais concreta, coerente e objetiva.

	Nível Introdutório	Nível Elementar
Basquetebol	Assume posição facial tripla ameaça;	Desmarca-se, e corta para o cesto;
	Desmarca-se oportunamente;	Seleciona a ação mais ofensiva;
	Realiza defesa individual, colocando-se entre o adversário e o cesto;	Aclara;
	Apresenta Atitude defensiva;	
	Exercício: Jogo reduzido, 3x3.	
Casos críticos Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível médio Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	
Nível superior Nível PNEF: _____	Nomes/Números:	

Tabela 5 - Tabela de registo de basquetebol

Este processo é falível, podendo ocorrer erros de diagnóstico do nível do aluno, situação que deverá ser identificada e posteriormente corrigida com o decorrer do ano letivo, durante as sucessivas fases de reajuste do planeamento.

As restantes áreas não constam, com a exceção da aptidão aeróbia, do PAI, e não foram, portanto, avaliadas durante a etapa. Decisão tomada pelo GDEF e fundamentada com o aumento do tempo dedicado à aprendizagem e consolidação dos conteúdos, pretendendo-se assim evitar aulas de difícil controlo e gestão. Situação que se revelou benéfica para nós, estagiários, podendo focar-nos, além da recolha de dados acerca do nível dos alunos, nas tarefas do professor, entre as quais destaco, nesta fase, o ensinar/consolidar de rotinas de organização e normas de funcionamento.

A área dos conhecimentos não se encontra contemplada no PAI, sendo esta uma opção do GDEF, tendo este definido um conjunto de conhecimentos estanques a adquirir nos diferentes anos de escolaridade, não considerando relevante avaliar, nesta fase, se os alunos consolidaram os conteúdos dos anos anteriores, sendo possível atingir os objetivos do ano sem os conhecimentos relativos aos anos transatos.

A AI foi realizada com base no PAI disponibilizado pelo GDEF, o qual se revelou de fácil utilização. A sua estrutura era bastante simples e de fácil compreensão, e a sua funcionalidade surpreendia pela sua aplicabilidade, podendo ser utilizado após uma simples explicação. As únicas dúvidas que surgiram nesta etapa foram relativas ao nível apresentado pelos grupos, problemas resolvidos pelas com sugestões do professor OE.

Além desta dificuldade surgiram ainda outras que vale a pena reportar, sendo estas o número bastante elevado de alunos a avaliar e a falta de informação referente aos alunos, situação que dificultou a organização dos mesmos por níveis nas aulas iniciais. Considero assim que, seria uma mais-valia se todos os professores do departamento trabalhassem de forma mais coordenada, partilhando entre si, ano após ano, os dados e avaliações dos alunos, permitindo assim uma melhor organização e eficácia da AI, reduzindo a sua duração e, eventualmente, a sua necessidade. Neste sentido, caso o instrumento de avaliação construído pelo GDEF fosse preenchido plurianualmente, os docentes teriam acesso a toda a informação dos seus futuros alunos antecipadamente, podendo pensar o planeamento da AI de outra forma.

Considero que as dificuldades apresentadas neste nível de planeamento foram ultrapassadas, uma vez que adequei as matérias ao espaço consoante o roulement, formei grupos de nível e registei o nível dos alunos no tempo previsto. Isto só foi possível através das estratégias definidas no PIF, como por exemplo: trabalhar várias matérias na mesma aula; utilizar fichas de registo simples e práticas; registar ao longo da aula mas principalmente no fim, privilegiando o feedback; discutir com colegas do núcleo e orientador o nível de determinados alunos.

1.2.2. Avaliação formativa

Fernandes (as cited Dias, 2011) sugere um conceito de avaliação formativa (AF) denominada “alternativa”, definindo-a como “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (pp. 38-39). M. P. Alves (as cited Dias, 2011) sintetiza a função em dois objetivos: a adequação do ensino às

dificuldades encontradas no momento do diagnóstico; e a possibilidade de modificar o previamente estabelecido, seja relativamente ao aluno, apontando-lhe as etapas conquistadas e as dificuldades a superar, ou ao professor, para lhe indicar como o seu programa pedagógico decorre e os obstáculos que enfrenta. Perante estes objetivos, cabe ao professor um desafio que, de acordo com a mesma autora, consiste em “multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos material didático” (p. 39).

A regulação da aprendizagem, principal função da AF, apresenta segundo Ferreira (Ferreira, 2007, p. 99) como objetivo “a reorientação desse processo pela tomada de decisões de ensino-aprendizagem que implicam alterações no seguimento do programa e nas suas estratégias”.

Segundo Carvalho (1994, p. 144) na consecução do objetivo da AF o professor deve ter em atenção as etapas que o constituem, sendo estas: 1) “Recolha de informações relativas a dificuldades e/ou progressos dos alunos”; 2) “Interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos”; 3) “Adaptação das atividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas”.

Resumindo, a AF tem como uma das principais funções a regulação das aprendizagens, ou seja, é o ajustamento dos objetivos e situações de aprendizagem com base nas performances dos alunos. Neste sentido foi utilizado, ao longo do ano letivo, um instrumento, desenvolvido pelo GDEF da EBSGB, para que os alunos (e professor) pudessem identificar o nível em que se encontravam, permitindo-lhes também identificar o que deveriam fazer para melhorar.

Este instrumento era constituído por um conjunto de grelhas de registo existentes para todas as matérias a trabalhar. Na tabela 6 podemos ver o exemplo de uma grelha utilizada para a matéria de voleibol. Nesta, como nas restantes, estão incluídos todos os níveis programa a trabalhar pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, assim como

		1	2	3
		Aluno x	Aluno y	Aluno z
INTRODUT.	Grupo de 4 mantém a bola no ar, usando passe ou manchete, c/ trajetória alta	0	2	2
	Serve por baixo p/ esq. ou drt.	1	1	2
	Recebe (cima ou baixo), imprimindo à bola trajetória alta agarrando-a em seguida	0	1	2
	Regras: 2 toques, transporte	1	2	2
	ALCANÇADO		5	5
PARTE ELEMENTAR	Posiciona-se, recebe manchete ou passe (adapta), direcionando p/ passador		2	2
	Posiciona-se p/ 2º toque e passa alto p/ companheiro ou colocado p/ adversário		1	2
	Posiciona-se e finaliza em passe p/ espaço vazio		1	1
	Realiza c/ correção passe		2	2
	Realiza c/ correção manchete		2	2
	Realiza c/ correção s. baixo		1	1
	Regras: violações, 4 toques, rotação, pontuação, serviço		1	2
	ALCANÇADO			5
ELEMENTAR	Serve por cima p/ zona difícil			0
	Em exercício remata em salto			1
	Em exercício posiciona-se e defende remate em manchete			1
	Realiza c/ correção s. cima			1
	ALCANÇADO			

Tabela 6 - Grelha de registo Voleibol

as respectivas competências a desenvolver e dominar em cada um deles. Os números 0, 1 e 2 dizem respeito ao domínio da competência específica: 0 é utilizado quando o aluno não domina a competência; 1 quando a realiza com erros; e 2 quando as performances do aluno refletem o seu domínio.

Um nível programa é considerado alcançado, aparecendo (automaticamente) a letra S, quando o aluno tem sucesso em pelo menos 50% das competências trabalhadas, podendo a partir daí trabalhar as competências do nível seguinte, situação que não é conseguida pelo aluno x, mas é atingida pelos restantes para o nível introdutório. O caso do aluno y demonstra uma das condições do programa utilizado, que diz respeito à impossibilidade de o aluno alcançar o nível seguinte sem dominar a 100% as competências do nível anterior. Ou seja, no caso do aluno y, este não poderá começar a trabalhar o nível avançado, embora já tenha atingido tido sucesso em 50% das competências trabalhadas no nível elementar, pois não domina a totalidade das competências do nível introdutório, situação que já não se verifica com o aluno z.

A simplicidade e pertinência do instrumento permitiram que fosse uma ferramenta utilizada por alunos e professor (utilizando-a simultânea nas avaliações formativa e sumativa). Com este instrumento o aluno toma conhecimento do programa, toma consciência do nível em que se encontra (através das suas performances) e do que fazer para atingir o seguinte. Assim, através da auto e heteroavaliação, os alunos construíram, em colaboração com o professor, a sua avaliação no decorrer do ano letivo, tendo, para o efeito, sido afixadas nas aulas as grelhas de avaliação da turma para as matérias a trabalhar. Esta estratégia, auxiliada pela exposição dos objetivos a atingir, leva a que o aluno se encontre integrado e interessado no seu processo de aprendizagem sendo estabelecida uma melhor comunicação entre aluno e professor, levando a um maior empenho e consciencialização do aluno relativamente à sua aprendizagem. Assim, tal como sugere Carvalho (1994, p. 148), “o aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entreaajuda,” entre outros.

Ao professor cabe a função de interpretar as avaliações e assim redefinir trajetórias de formação dos alunos, ou seja, através dos dados recolhidos reformular as UE e as etapas seguintes, alterando objetivos e ajustando situações de aprendizagem planeadas anteriormente. Reconhece-se assim a importância dos produtos da AF, no planeamento das etapas que se seguem, assim como na sua reestruturação durante as mesmas.

A aplicação deste método de AF formativa iniciou-se com matérias que possuíam habilidades mais fechadas, casos das ginásticas de solo, de aparelhos e acrobática. A sua expansão às restantes matérias foi, naturalmente, mais complicada, isto devido ao facto de as restantes matérias implicarem o domínio de um conjunto de habilidades e noções de cariz técnico-tático, estando estas componentes (técnica e tática) altamente relacionadas, situação que tornou mais complexa a perceção do aluno e professor relativamente à eficiência das performances. É então possível inferir esta expansão requeria um tipo de trabalho mais direccionado, sendo essenciais as instruções do professor no sentido de orientar o aluno para a consecução da(s) competência(s). Assim, poderei dizer que a expansão às restantes matérias poderia ter sido melhor trabalhada e pensada, não tendo sido aplicada de forma tão sistemática, tendo, no entanto, decorrido nos restantes espaços, com a excepção do exterior.

A aplicação da AF, realizada através da aplicação das grelhas de registo para cada matéria apresentou um conjunto largo de vantagens e também algumas desvantagens. Os principais pontos fortes desta estratégia foram: (além do já referido conhecimento do programa e das competências a trabalhar por parte do aluno) a abrangência da ferramenta, possibilitando uma diferenciação efetiva do ensino, conseguindo que os discentes trabalhassem o que necessitavam; e a sua simplicidade, sendo reduzido tempo necessário para a sua explicação e para registo dos dados (podendo ser realizado logo após uma performance do aluno), o que levou a um melhor aproveitamento do tempo de aula. Após uma primeira explicação de como funcionar com as grelhas de registo os alunos passaram a funcionar autonomamente, procurando apenas, por vezes, a aprovação da performance por parte professor antes do seu registo.

Os pontos fracos da estratégia assentaram em fatores externos, nomeadamente o tamanho da turma e o empenho dos alunos, isto aliado à falta de experiência do professor. O número de alunos impossibilitou um melhor acompanhamento dos mesmos, sendo complicado acompanhar as performances de todos, intervir e verificar a validade de alguns registos, ou seja, embora apresentasse uma boa noção do que cada aluno era capaz de fazer, por vezes, os alunos acabavam por surpreender-me tanto pela positiva, como pela negativa. A predisposição dos alunos para a prática levou a que, no caso dos alunos pouco interessados, esta avaliação se tornasse pouco ou nada interativa, exigindo pouca participação destes, sendo esta orientada para a verificação da consecução de competências de reduzida exigência. A este fator aliou-se a falta de preocupação de alguns alunos, não preenchendo as fichas, embora realizando as competências. Existiu, portanto,

alguma dificuldade no controlo do registo dos alunos nas folhas de AF. A falta de experiência, por sua vez, levou, numa fase inicial, a uma seleção ampla de competências a trabalhar em cada sessão, situação inoportável devido ao tamanho da turma. À medida que o ano foi avançando, com as constantes intervenções do professor OE e sucessivas reflexões realizadas o processo foi sendo aperfeiçoado.

1.2.3. Avaliação sumativa

A AS é, naturalmente, distinta da formativa, apresentando, como sugere Matos (2011), funções distintas. Enquanto a AF se apresenta contínua e sistemática, com uma função diagnóstica, informando sobre o progresso das aprendizagens todos os interessados no processo, tendo como objetivo a adaptação do mesmo e a redefinição das estratégias, a AS, em contraponto, diferencia-se pela formulação pontual “de um juízo globalizante e tem como objetivos a classificação e a certificação, isto é, a tomada de decisão, no âmbito da aprovação e da classificação de cada disciplina” (Matos, 2011, p. 35). Assim, tal como sugere Fernandes (as cited in Matos, 2011, p. 37), é enfatizada a natureza psicométrica da avaliação, ou seja, o conceito de avaliação “como medida de produtos do ensino, através de instrumentos (...) com funções de classificação, de ordenação, de seleção ou de certificação, sem destaque para os processos nem para os contextos em que as aprendizagens se desenvolvem”.

A AS faz então, segundo Matos (2011, p. 39), tal como a palavra indica, “uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento”, tendo um papel essencial quando se procura certificar, comparar e medir o sucesso. Para esse efeito, para que as classificações finais sejam válidas e fiáveis, as evidências devem ser interpretadas com base em normas e critérios bem definidos, iguais para todos.

A atribuição da classificação aos alunos encontra-se assente em critérios de avaliação bem definidos, criados pelo GDEF. Estes definem a classificação final do aluno como o resultado do somatório das notas obtidas em 4 áreas distintas, que contribuem com percentagens diferentes para a nota final, nomeadamente: Atividades Físicas, 55%; Aptidão física, 25%; Teste de conhecimentos, 10%; e atitudes 10%.

A forma de definir a classificação dos alunos apresenta três pontos que não seguem as recomendações sugeridas no PNEF, mais concretamente no que toca à avaliação das matérias, aptidão física e das atitudes.

A avaliação da área das atividades físicas apresenta algumas diferenças, apresentadas no quadro de composição curricular (anexo 1), tendo pequenas variações

das matérias e níveis a trabalhar em cada ano de escolaridade. Este ajuste foi, a meu ver, realizado para ajustar o currículo às características da população e do contexto.

A aptidão física foi avaliada com base nos testes selecionados pelo GDEF, nomeadamente o vaivém, o teste da força superior, da força abdominal e o senta e alcança. O PNEF sugere, na avaliação da aptidão física, a verificação de se o aluno se encontra, ou não, dentro da ZSAP, não sendo atribuída qualquer nota à sua prestação nos testes. O GDEF decidiu, embora não seja adotado por todos os professores do grupo, utilizar grelhas que atribuem uma classificação (de 0 a 20) à prestação dos alunos, nota a utilizar posteriormente no somatório já mencionado. Esta medida apresenta, na minha opinião, poucas vantagens: a maioria dos alunos com dificuldades preocupa-se apenas em atingir a positiva, o que pode ser considerado benéfico (uma vez que esta corresponde à ZSAF), no entanto, o que acontece é, devido ao facto desta classificação ser uma média de vários testes, os alunos conseguem atingir a positiva nesta área mesmo tendo classificações negativas em alguns testes. Sabendo isso, os alunos nem sempre se empenham nas tarefas em que têm maiores dificuldades e onde precisam de maior persistência. Por sua vez, no caso dos alunos com maiores capacidades, verifica-se uma luta intensa pela busca de uma melhor nota, tentando estes, consecutivamente, bater as suas marcas e a dos colegas.

Sendo uma área de grande importância para a saúde e aptidão funcional dos alunos julgo que, embora podendo optar por diferenciar os alunos consoante as marcas conseguidas, os alunos considerados inaptos, ou seja, fora da ZSAF, deveriam ter reduções significativas na sua classificação, sendo, se necessário, negativa, isto para que estes tivessem a preocupação nas aulas de melhorar a função, ou funções, fora da zona saudável.

As atitudes são, por imposição da direção da EBSGB, avaliadas isoladamente devendo cada disciplina/área disciplinar ter nos seus critérios de avaliação uma percentagem exclusivamente destinada às atitudes. No caso da EF esta norma pode, na minha opinião, desvirtuar a avaliação dos alunos, situação que deriva da estreita ligação entre atitudes e prática, ou seja, os comportamentos/performances demonstrados em prática incluem um conjunto de atitudes que lhes são indissociáveis (cooperação, respeito, etc). Avaliar as atitudes à parte pode então levar a uma redundância, levando a uma dupla avaliação das mesmas, ou seja, os alunos podem acabar duplamente prejudicados ou beneficiados.

Surtem, no entanto, alguns benefícios desta forma de avaliar relacionados com o saber estar e comportar-se em sala de aula, atitudes que vão desde a irresponsabilidade (atrasos e faltas de material) até à indisciplina. Embora considere que estas questões já devessem (num décimo ano) estar resolvidas, a verdade é que os alunos apresentam atitudes imaturas e estão constantemente a testar os professores, sentindo apenas o peso destas atitudes quando atribuída uma classificação que julgam injusta. Um recurso essencial neste âmbito foi a folha de presenças, estando nela registadas as faltas de presença e material, os atrasos e ainda alguns comportamentos menos próprios dos alunos, tais como a falta de atitude e casos de indisciplina. Estes registos deram, na minha opinião, coerência à classificação atribuída neste domínio.

A avaliação dos conhecimentos não é, no GDEF, um tópico consensual, não sendo o método determinado empregue por todos os docentes do grupo, embora seja adotado pela grande maioria. A avaliação desta área assentou então na realização de três testes iguais, no decorrer de cada período letivo, realizado em condições distintas: o primeiro individual com consulta; o segundo realizado a pares, sem consulta; e, por fim, individualmente sem consulta. Este procedimento levou a algumas discussões e trocas de ideias entre os professores do grupo (e não só), havendo argumentos pertinentes de ambas as partes, tanto a favor (tempo despendido na área bastante reduzido, aumentando o tempo de prática) como contra (abordagem simplista da área leva a pouca preocupação dos alunos, preocupando-se com a matéria apenas em 3 momentos).

A troca de ideias estabelecida relativamente à temática, embora não conclusiva, levou a que formasse uma opinião que passarei a explicar. Não existe como negar a simplicidade do método de avaliação utilizado. O facto de os conhecimentos serem estanques de ano para ano e de a avaliação se realizar apenas em 3 momentos, aliada ainda à pouca percentagem na classificação final, leva a que os alunos (e professores) não atribuam grande importância a esta área sendo o tempo nela investido bastante reduzido, ficando, consequentemente, a consolidação das aprendizagens comprometida. No entanto, numa área disciplinar tão vasta e complexa como a EF, é também inegável que o tempo é um recurso premente, sendo essencial geri-lo da melhor forma. Assim, destaco na estratégia a economia de tempo, não sendo necessário aulas teóricas ou um gasto avolumado de tempo da sessão, ou seja, o ponto fraco da estratégia acaba por ser o seu ponto forte, uma vez que promove um investimento maior nas restantes áreas.

Uma estratégia diferente poderia ser empregue, uma que permitisse avaliar de forma mais continua a matéria e que mantivesse os alunos mais comprometidos com esta

área. Uma possibilidade seria a de dividir a matéria ao longo das unidades ou sessões sendo a avaliação realizada nas aulas, através de questões que não demorariam mais de 3/4 minutos a ser respondidas e para as quais teriam de explorar a matéria mais vezes (sempre sem consulta). Isto, no final de cada período, levaria a um tempo investido também reduzido (cerca de uma aula), a tempos de correção também curtos, e promoveria ainda uma relação mais próxima entre o aluno e os conhecimentos. Julgo que esta seria uma forma válida de obter resultados melhores na impossibilidade de aumentar o tempo destinado às aulas de EF.

Segundo Fernandes (2008), é reconhecida à AF e sumativa uma dupla natureza. A primeira (AF) é ipsativa “quando as aprendizagens dos alunos são analisadas tendo como referência os próprios alunos”, ou seja, comparando-se consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais como o esforço, o interesse e os progressos. A segunda (AS) é normativa, “comparando as aprendizagens dos alunos com uma norma (média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo”. Embora distintas ambas possuem, no entanto, um carácter criterial, isto é em ambas “as aprendizagens dos alunos se analisam em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente definidos”. Tendo em conta estes pressupostos o mesmo autor refere que, “para muitos autores, há necessariamente uma articulação entre as duas modalidades de avaliação porque, no mínimo, ambas partilham a sua natureza criterial; isto é, ambas se organizam, pelo menos em parte, com base num conjunto de critérios”.

Poderemos dizer, relativamente ao método utilizado, que a articulação entre a avaliação formativa e sumativa foi bem conseguida, sendo os critérios correspondentes, ou seja, a AS foi realizada com base nas informações recolhidas na AF, ao longo do ano letivo, tendo, para tal, sido utilizadas como base em ambas as grelhas de registo para cada matéria, já mencionadas e descritas no capítulo anterior (1.2.2).

A AS foi realizada através do preenchimento progressivo do instrumento desenvolvido pelo GDEF (anexo 5), que possuía grelhas de registo para cada uma das áreas avaliadas. Grelhas que incluem todos os campos avaliados, tais como: as competências a trabalhar em cada matéria, avaliadas através das performances nas aulas; os conhecimentos, mediante a nota obtida no teste escrito (em cada período); a aptidão física, avaliada através dos testes de fitnessgram; e as atitudes, avaliadas consoante os comportamentos demonstrados pelos alunos.

A operacionalização dos critérios definidos pelo GDEF e as informações recolhidas ao longo de cada período permitiram que esta fosse realizada sem quaisquer problemas,

de acordo com os critérios de classificação previstos pelo GDEF, que se encontravam já embutidos no programa traduzindo os registos num valor. A classificação final dizia então respeito ao somatório das médias ponderadas de cada um dos critérios definidos pelo GDEF, o que definia uma “nota” final, sendo esta depois ajustada normativamente.

1.3. Condução do Ensino

Para Onofre (1995) a condução do ensino apresenta-se como um dos principais fatores de sucesso pedagógico, sendo referido por este autor que “o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e que, aí, essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica” (p. 79). Ideia suportada também por Lopes, Costa, Jacinto, Januário, & Bom (1985, p. 4) quando se refere à prática pedagógica como “um problema central da ação educativa, que não deve ser analisada em si, mas como um longo processo que materializa as várias opções tomadas pelo docente durante a organização do ensino e da aprendizagem”. A condução do ensino apresenta-se como momento de real contacto com a turma, onde planeamento ganha uma nova vida, muitas vezes distinta do esperado, onde as valências adquiridas ao longo da formação inicial se revelam essenciais.

Siedentop (1983) sugere que a qualidade deste processo depende de quatro grandes dimensões: organização, que abrange a gestão do tempo, espaços e materiais, a organização de grupos e a definição de rotinas de funcionamento; instrução, que compreende o feedback, introdução inicial, final e das tarefas e demonstrações; clima, contemplando a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa; e disciplina, aglomerando as medidas de promoção e controlo do comportamento dos alunos. Dimensões que, por sua vez, se encontram interligadas, influenciando-se direta e indiretamente. Será através destas dimensões que desenvolverei o discurso sobre o percurso da minha aprendizagem ao longo do EP.

1.3.1. Dimensão Organização

A dimensão organização apresenta-se, segundo Teixeira e Onofre (2009), como uma das dimensões onde os professores estagiários de EF apresentam mais e maiores dificuldades, isto apesar destas serem consideradas, pelos mesmos autores, como das mais simples de superar. Estas devem, portanto, devido à possibilidade de fácil superação, ser das primeiras a ser resolvidas no processo de EP (Onofre, 1996).

Segundo Costa, Carvalho, Onofre, Diniz, & Pestana (1996), a dimensão organização refere-se à gestão temporal, espacial, material e ainda dos alunos, sendo

essencial reduzir ao mínimo essencial o tempo destinado a esta categoria, aumentando assim o tempo útil de aula. Para tal o “professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões” estabelecendo “um esforço de diferenciação das rotinas organizativas próprias de cada tipo de atividade e o treino dos alunos na adoção dos comportamentos organizativos que lhe são correspondentes” (Onofre, 1995).

1.3.1.1. Gestão temporal

A gestão temporal, relacionada com o controlo do tempo das tarefas e da sessão, foi uma categoria onde não se verificaram dificuldades de maior, tendo surgido, ocasionalmente, algumas complicações com a duração da instrução inicial, sendo demasiado longa, mais comumente na fase inicial da minha formação.

Na aula de apresentação foi minha preocupação informar os alunos das regras de funcionamento da área disciplinar. Uma das normas citadas dizia respeito ao tempo efetivo da sessão e tolerâncias às quais os alunos tinham direito. No caso da turma do 10ºCT1, como possuíam dois blocos de 90 minutos, estes poderiam usufruir de uma tolerância de 5 minutos no início da aula, para se equiparem, e 10 minutos no final, para que tratassem da sua higiene pessoal e mudassem de roupa. Assim, cumpridos os direitos dos alunos, a aula passava a possuir apenas 75 minutos de tempo de sessão, tendo por isso sido, desde o início da AI, bastante rigoroso com o cumprimento dos horários, evitando assim perdas de tempo desnecessárias.

Uma das estratégias utilizadas para garantir este rigor, tendo também possibilitado a responsabilização dos alunos pelas suas opções, foi sugerida pelo professor OE, e correspondia a solicitar aos alunos que chegassem atrasados o seu número, sendo a falta de atraso registada à sua frente. Verificou-se, com a utilização deste método, uma redução drástica do número de atrasos dos alunos, existindo, no entanto, momentos em que estes voltavam a “testar” o professor, usualmente no início de um novo período letivo.

O controlo das partes da aula e das tarefas foi efetuado com recurso às horas do cronómetro do pavilhão, sendo através deste que os alunos se deveriam guiar para evitar atrasos. Quando no espaço exterior ou ginásio o controlo era realizado através de relógio de pulso (sincronizado com a hora do pavilhão). Esta opção, em conjugação com o início das aulas a horas certas, possibilitou a revogação do cronómetro para o controlo dos tempos da sessão, isto sem descurar o controlo dos minutos da mesma ou das tarefas realizadas. Todavia, tenho a mencionar, numa fase inicial, alguma dependência do bloco

de apontamentos, onde se encontrava o PA (com os tempo de rotação entre tarefas), situação que foi reportado pelo OF na primeira das aulas observadas, tendo sido prontamente solucionada. Primeiro, como foi sugerido pelo mesmo, através de uma cábula escrita na mão, e, mais tarde, com experiência adquirida, através de uma maior plasticidade na gestão dos tempos, sendo capaz de o ajustar às necessidades dos alunos para a aula e seus objetivos ou a qualquer incidente ou imprevisto.

Uma das dificuldades reincidentes ao nível da gestão temporal foi o controlo do tempo de instrução inicial, por vezes superior ao pretendido, o que resultou numa redução do tempo de prática e teve efeitos negativos no comportamento dos alunos. Esta situação foi, numa fase inicial, facilmente resolvida, tendo realizado uma melhor seriação da informação a transmitir reduzindo-a a alguns pontos essenciais, no entanto, esta situação voltou a verificar-se mais tarde, usualmente (embora nem sempre), no início de novas UE.

A justificação para este acontecimento deveu-se, a meu ver, à necessidade de uma explicação mais elaborada das novas tarefas a realizar, e seus objetivos, e ao tempo investido na demonstração clara da sua dinâmica (velocidade, rotação de funções, etc) e correta execução. Embora por vezes pudesse ter sido mais conciso na informação transmitida, julgo que esta estratégia levou à poupança de tempo nas restantes sessões da mesma UE, sendo apenas necessário clarificar os objetivos específicos para a aula, algo que levou a um aumento do tempo de prática dos alunos. Considero relevante continuar a trabalhar a gestão do tempo de instrução inicial, evitando o alongar da mesma, sendo assim mais fácil de garantir a atenção dos alunos neste momento e reduzindo o tempo gasto em clarificações de explicações já realizadas.

Tendo em conta que o modo preferencial de organização das sessões foi por estações, cada rotação tinha, inicialmente, um tempo equivalente no planeamento (por exemplo: 12 minutos em cada estação). A situação descrita no parágrafo acima levou, por sua vez, a reajustes esporádicos na duração destas tarefas, usualmente com a redução do tempo destinado às mesmas, gestão que, numa fase inicial, teve maiores dificuldades de efetuar, levando a rotações com tempos distintos (por exemplo: rotação 1 tinha 12 minutos, rotação 2 e 3 com 10 e rotação 4 com apenas 8). Esta divergência entre o tempo previsto e o efetivo levava a que certos grupos trabalhassem mais determinadas matérias que outros, algo que poderia não ser benéfico para a sua aprendizagem. As causas para tais disparidades eram diversas, não sendo singularmente justificadas pelo prolongamento do tempo de instrução inicial, podendo referir, entre outras, as intervenções junto dos alunos, que levava à perda de noção temporal, as intervenções por razões disciplinares, a gestão

dos alunos ou da prática dos mesmos. Estas razões encontram-se relacionadas com a imprevisibilidade e a incerteza do contexto real, sendo difíceis de incluir no planeamento de um professor inexperiente.

Com o decorrer do ano letivo e o correspondente aumento da experiência, a preocupação com este desfasamento entre o planeado e o efetivo foi sendo suavizada, ou seja, foi adquirida uma maior plasticidade, sendo capaz de me soltar do PA e ajustar aos acontecimentos.

Posso enumerar, na eventualidade da gestão temporal estar comprometida, duas estratégias utilizadas para salvaguardar as aprendizagens dos alunos isto:

A primeira diz respeito à disposição dos grupos de trabalho pelas estações, colocando-os consoante as suas necessidades de aprendizagem, sendo a rotação pensada de forma a estes avançarem da matéria onde necessitavam de maior tempo de trabalho para a matéria que melhor dominavam, assim caso existisse redução de tempo em alguma das rotações os alunos não saíam tão gravemente prejudicados;

A segunda, derivando da primeira, correspondeu à diferenciação dos tempos das rotações, ou seja, a primeira e segunda rotações teriam um tempo maior que a terceira e a quarta. Esta estratégia permitiu diferenciar o ensino promovendo o trabalho mais prolongado dos alunos dos grupos de nível inferiores em matérias e objetivos prioritários, situação que, a meu ver, fez bastante sentido, pois estes alunos necessitavam de um maior tempo de prática para atingir os objetivos propostos do que os do grupo de nível superior.

1.3.1.2. Gestão dos espaços e materiais

As dificuldades que surgiram na gestão dos espaços e materiais não foram relevantes o suficiente para fazerem parte das minhas necessidades de formação prioritárias, algo que se deveu, em parte, à intervenção do professor OE afinando, nas primeiras reuniões de NE, alguns dos erros cometidos pelos estagiários, tendo, a partir do final do primeiro período letivo, sido raros os lapsos cometidos neste sector. Embora tenham sido obstáculos de fácil e rápida resolução não deixa de ser importante referir alguns dos ajustes realizados e o “problema” solucionado.

Reorganização da disposição tarefas no espaço, permitindo não só um melhor controlo visual dos alunos, mas também uma maior proximidade do professor, evitando que este tenha de percorrer longas distâncias para intervir e minimizando o feedback não percebido, evitando assim um maior desgaste vocal e físico do docente, situação que se

verificou essencialmente no espaço exterior, pela sua dimensão e polivalência. Esta reorganização serviu também para minimizar situações de risco, procurando, por exemplo, afastar uma estação de lançamento de bolas ao cesto ou remates à baliza de uma estação de condição física.

Reajuste do espaço das tarefas à realidade encontrada, possibilitando um aproveitamento mais eficiente da área disponível para a prática, evitando situações sobrepopulação quando poderiam realizar os exercícios com maior à vontade, minimizando assim também situações de risco. Por vezes, por diversos motivos o espaço disponível para a aula sofria um alargamento, situação que, numa fase inicial, nem sempre os estagiários foram capazes de aproveitar, ficando muito “agarrados” ao plano de sessão, não demonstrando grande plasticidade no ajuste do espaço de realização das tarefas.

Ao longo do ano letivo, com a ocorrência de algumas destas situações e consequente debate com o professor OE, e a maior experiência e confiança por parte do NE, a tendência foi para o desenvolvimento de uma maior capacidade de adaptação das tarefas ao espaço disponível. Será também importante referir neste ponto que havia, desde o início do estágio, o hábito de planejar para a eventualidade de as condições climáticas serem adversas (não permitindo a realização das aulas no exterior), algo que obrigava a uma redução do espaço disponível, sendo esta uma capacidade desde cedo trabalhada e onde não se verificaram quaisquer problemas devido ao planeamento antecipado.

Outra situação digna de referência que o docente não consegue geralmente antecipar são as faltas dos alunos, circunstância que levou à reorganização do espaço das tarefas, usualmente pela supressão de uma estação de trabalho e consequente remodelação das restantes, aumentando assim o espaço disponível para os exercícios.

Definição de rotinas de manuseio de material nas rotações entre estações. Estratégia definida e trabalhada desde as aulas de AI para promover não só o correto manuseamento dos materiais utilizados mas também garantir a sua disponibilidade para os colegas que se seguiam em cada estação. Foi, neste sentido, desenvolvido desde as primeiras aulas do ano letivo uma pequena sequência de ações que os alunos deveriam realizar para proceder à rotação entre estações, sendo estas: parar a atividade ao sinal do professor; colocar todo material que estivessem a utilizar no solo; rodar no sentido pré-definido. Inicialmente eram necessárias três indicações sonoras (parar; bolas no solo; roda) para que se realizassem as rotações, mas mais tarde, com o a prática sequência, bastava a indicação “roda” para que esta despoletasse.

Estabelecimento de rotinas de arrumação do material, promovendo a gestão eficaz dos recursos humanos disponíveis e a consequente rápida arrumação do material. Foi, desde a AI, definido que a arrumação do material das estações estaria a cargo do grupo de trabalho que nela se encontrasse no momento da ordem do professor para esse efeito, devendo, a partir do momento em que finalizavam a arrumação do seu espaço, ajudar os colegas de outras estações, isto devido à variável quantidade de material e complexidade de manuseamento. Esta estratégia promoveu a célere arrumação do material, um maior controlo desta pelo professor, algo que, por sua vez, levou a uma maior segurança dos intervenientes e a um tempo de prática superior.

A montagem do material, pode, caso não seja corretamente planeada, afetar de forma considerável o tempo de prática dos alunos e, consequentemente, o seu TPA. Neste sentido, no decorrer do EP, iniciei usualmente a montagem dos espaços fora do tempo horário, situação que, por vezes, se revelou algo desgastante, tendo chegado à conclusão será dificilmente comportável em situação de horário completo. Assim, embora não tenha delegado, na sua totalidade, a função de montar o material aos alunos, a sua participação foi sendo cada vez mais ativa com o decorrer do ano letivo. Outra estratégia utilizada para rentabilizar a atividade foi coordenar com os professores que lecionam antes e depois no mesmo espaço quais os materiais que seriam novamente utilizados e que, portanto, não necessitavam de ser arrumados. Assim foi possível evitar trabalho desnecessário quando havia matérias coincidentes, algo usual às sextas-feiras, pois um colega de estágio dava aula exatamente antes da minha, situação aproveitada essencialmente no espaço ginásio onde a turma dele montava o espaço e a minha arrumava.

1.3.1.3. Gestão dos Alunos

A gestão dos alunos foi uma categoria onde surgiram algumas dificuldades, fundamentalmente na fase inicial do estágio, ocorrências que se deveram à inexperiência e à falta de plasticidade na adaptação dos grupos de trabalho a imprevistos que surgissem. Estas complicações foram, com maior ou menor dificuldade, sendo ultrapassadas, essencialmente devido a ideias e intervenções do professor OE que, nas aulas observadas e em reuniões com o NE, contribuía com soluções para os problemas ou suscitava o nosso raciocínio para as resolver.

Uma das dificuldades de maior complexidade de resolução, não se encontrando ainda totalmente consolidada, foi a organização de equipas no momento (*in loco*). Embora não tendo surgido com grande frequência (uma das razões para a sua não consolidação) as dificuldades nesta competência foram sempre aparentes, tendo em vários momentos

verificado a perda de alguns minutos da sessão na organização destas equipas. Um exemplo claro destes momentos ocorreu, por diversas vezes, no ginásio aquando da definição das equipas para o jogo de rugby com fitball, tendo dificuldade em organizar equipas de forma rápida. A solução encontrada foi a de organizar a turma em duas filas, a do género feminino e masculino, atribuindo, dentro da mesma fila a cada aluno um número, um ou dois. Assim, no final haveria duas equipas, a 1 e a 2. Esta estratégia não sendo morosa consumia ainda assim algum tempo, tendo sido sugerido pelo professor OE que a construção das formações fosse feita pela cor da vestimenta dos alunos, algo que nunca me vi capaz de realizar.

Um dos produtos da AI foi a divisão dos alunos em grupos de nível, processos chave, segundo os PNEF (2001), na diferenciação do ensino. Estes, tal como os grupos de trabalho, foram, ao longo do ano letivo, alvos de constantes alterações, estando estas relacionadas com: a perceção de diagnósticos incorretos na AI; a evolução dos alunos, possibilitando a sua progressão de grupo de nível; e ainda por razões comportamentais. Deverei referir que, em fase inicial fui algo resistente a estas modificações, situação que se deveu, no meu entender, a alguma falta de sensibilidade para a sua necessidade e a preocupações relacionadas com a gestão da temporal e da instrução, afastando a minha atenção deste problema. Verifiquei, por isso, que, por vezes, determinado grupo de trabalho não estava a corresponder às expectativas e raramente os modificava, algo que poderia e deveria ter realizado.

Os grupos de trabalho formados foram, na maioria das aulas, homogéneos, tendo o cuidado de a respeitar quando se realizavam alterações nos mesmos. Opção que permitiu diferenciar o ensino através da complexidade e dificuldade das tarefas propostas, sendo estas ajustadas aos grupos, promovendo assim níveis de sucesso que mantivessem os alunos focados e motivados nas mesmas, progredindo nas suas aprendizagens independentemente do nível programa em que se encontravam.

Embora esta premissa fosse verdadeira para grande parte dos grupos de trabalho pude verificar que, para o agregado de alunos considerado mais fraco (com nível programa inferior), a estratégia teve o efeito inverso levando a situações de inercia e desmotivação. O trabalho em conjunto com colegas de níveis diferentes foi, para este grupo, mais benéfico, tendo verificado uma maior disposição destes para a prática nestas aulas. No entanto, embora a utilização de grupos de trabalho heterogéneos seja aconselhada no PNEF (2001) esta foi reduzida, sendo maioritariamente realizada em matérias que melhor dominava (caso do voleibol) e raramente para a totalidade da sessão. Apesar de

compreender a importância da formação destes grupos, utilizando os alunos mais hábeis como agentes de ensino dos menos hábeis, considerei, talvez ingenuamente, que esta uma estratégia acabaria por ser prejudicial para os alunos mais evoluídos, não possuindo estes o perfil mais adequado para se constituírem como uma mais-valia para o ensino dos colegas, tendo estes revelado, nas aulas em que optei por esta estratégia, algo imaturos, preocupando-se mais em demonstrar as suas capacidades do que em auxiliar os companheiros na consecução dos objetivos.

O controlo da turma foi, desde o início do EP, uma das categorias onde, segundo os relatos dos professores orientadores, me destaquei. Neste sentido procurei, desde a primeira aula, ser claro na definição das normas de funcionamento, assertivo na obrigatoriedade do seu cumprimento, explícito na definição das tarefas (e seus objetivos) e interventivo quando os comportamentos dos alunos não eram adequados. Considero ter conseguido, desta forma, manter os alunos sobre controlo e focados nas tarefas. Não obstante surgiram, naturalmente, algumas dificuldades, uma destas, reportada pelos colegas do NE e professor OE, encontrava-se relacionada com o controlo da turma à distância, situação que admitiu aos alunos a possibilidade de realizar comportamentos fora de tarefa ou desviantes, tendo assentado em alguns erros cometidos, entre outros: um foco prolongado numa tarefa ou conjunto de alunos; intervenções demoradas sobre alunos; grupos sem feedback durante largos períodos de tempo; mau posicionamento do professor; má disposição das tarefas no espaço. Erros que levaram a que alguns alunos sentissem que não estavam a ser observados, tendo sido, na sua maioria, corrigidos mediante a sua verificação. Julgo, no entanto, que para o futuro profissional estes são aspetos fundamentais da ação do professor e que devem ser tidos em consideração devendo ser melhor trabalhados de forma a assegurar uma melhor gestão da aula e dos alunos, algo que será essencial com turmas mais irreverentes.

Um momento gestão de alunos que considero ter sido bem conseguido foi a transição entre estações, como havia referido anteriormente estabeleci, desde início das aulas, um “protocolo” que os alunos deveriam seguir, procurando assim treinar os alunos neste momento da sessão, algo que, a meu ver, teve resultados bastante positivos, promovendo a poupança de alguns minutos que poderiam ser investido na prática dos alunos. As rotações passaram rapidamente, com este treino, de instantes algo desorganizados e confusos a ocasiões controladas e organizadas, demarcando um momento importante da sessão aproveitado diversas vezes para acalmar o entusiasmo excessivo dos alunos e transmitir instruções ou feedback aos alunos.

Um assunto que não se revelou harmonioso, embora resolvido de forma rápida e eficaz, foi a organização inicial dos grupos e sua distribuição pelas estações. Neste momento da aula apresentaram-se inicialmente dois problemas para os quais considero não havia planeado da forma mais conveniente, sendo estes: a transmissão dos grupos de trabalho aos alunos; e a colocação dos grupos nas estações e sentido da rotação. Embora pareçam insignificantes estes processos podem, como pude comprovar, gerar alguma confusão, levando assim à perda de tempo de aula. O primeiro problema surgiu ao utilizar a estratégia de enunciar os constituintes de cada conjunto em voz alta. Notei aqui que os alunos não retinham a informação transmitida perguntando sucessivamente a que agregado pertenciam. O segundo problema derivou da carência de uma definição clara do sentido da rotação entre estações e da lógica no planeamento da mesma. A solução para estes problemas surgiu de uma intervenção do professor OE, sugerindo que esta informação fosse redigida nos quadros que se encontravam em cada espaço (exceto no exterior) podendo os alunos consultar essa informação a qualquer momento. Estes acabaram assim por se tornar uma fonte de informação preciosa para os alunos, permitindo que estes fossem capazes de visualizar (a qualquer momento) a organização da sessão, localizando-se nos grupos e encontrando informação sobre o local de início do seu trabalho e o sentido da rotação.

1.3.1.4. A sessão usual, características e particularidades

Uma das características das aulas transcendente a todas as categorias da dimensão organização, tendo influência profunda sobre todas, foi a similitude das sessões, ou seja, a sua estrutura semelhante, permitindo aos alunos a automatização das suas rotinas organizativas. As aulas foram (sempre) constituídas por três partes (inicial, principal e final), com características e objetivos distintos, possuindo, por isso, cada uma delas rotinas organizativas próprias que os alunos foram, desde cedo, treinando, no âmbito da adoção dos comportamentos organizativos que lhe eram correspondentes, promovendo desta forma uma maior eficiência nos momentos destinados à organização e, consequentemente, o aumento do TPA dos alunos.

A parte inicial das sessões era constituída pela instrução inicial, onde foram mencionados os objetivos da sessão e suas componentes essenciais, e aquecimento, onde se prepararam os alunos para os esforços a realizar na aula. Para o primeiro momento, situação oficiosa de início de aula, foi instituído que os alunos deveriam formar um semicírculo em frente do professor, devendo encontrar-se sentados e em silêncio. Estratégia que favorecia uma transmissão de informação mais rápida e fácil, isto devido à

posição mais elevada do professor (podendo ver e ser visto por todos os alunos) e pelo sossego do momento, demovendo os alunos de comportamentos impróprios (como conversas). O segundo momento, o aquecimento, não possuía uma estrutura organizativa tão simples e linear, sendo constituído por um conjunto de atividades tão vasto que, pela sua diversidade, não podem ser aqui analisadas em detalhe, no entanto, procurarei de seguida destacar um pequeno conjunto de exercícios/tarefas mais frequentes (mediante o espaço da aula), que considero terem sido importantes para o meu crescimento enquanto professor. Será importante também referir que se procurou que as atividades desenvolvidas nesta parte da sessão fossem sempre económicas (em termos de duração), eficientes e o mais específicas possível.

O início do aquecimento, no pavilhão ou no exterior, era constituído geralmente por um exercício de corrida contínua por um tempo pré-determinado, tarefa que, embora simples, era relutantemente realizada pelos alunos, situação que resultava em paragens e redução de velocidade até à realização de marcha. Sendo esta uma capacidade essencial para o desenvolvimento e manutenção aptidão aeróbia e estando esta diretamente relacionada não só com a classificação dos alunos, mas também com os seus indices de saúde, foi sugerido pelo professor OE que esta fosse convenientemente trabalhada, promovendo assim melhorias na nota, saúde e ainda o desenvolvimento de hábitos de vida saudável. Assim, após debate com o NE e professor OE, surgiram algumas estratégias para garantir que os alunos resistiam à tentação de parar ou andar durante a corrida contínua, sendo estas: referir constantemente o tempo que falta para terminar, evitando a sensação de abandono por parte dos alunos e permitindo que estes gerissem o esforço realizado; retirar alunos que param ou realizam marcha da tarefa, sentando-os, evitando situações de contágio, ou seja, inibindo que os estudantes sentissem que podiam parar uma vez que os colegas já o haviam feito; registo da paragem na frente do aluno mencionando o número de vezes que tal havia sucedido até então, consciencializando-o para atenção do professor; penalização do discente em dois percursos no teste de aptidão aeróbia por cada paragem nos exercícios de corrida contínua, incutindo a noção de consequências das suas ações; treinar a corrida de forma progressiva (corrida de 4 minutos, depois 5 e por aí adiante até chegar aos 10) variando a metodologia de trabalho ao longo do tempo (corrida contínua seguida de corrida de precisão, permitindo aumentar o tempo de corrida de 8 minutos para 12-13 por sessão), permitindo a evolução da capacidade e mantendo a motivação elevada no seu trabalho. Estas estratégias e a sua aplicação sistemática foram, na minha opinião, a chave do sucesso obtido na corrida de

“resistência” no final do ano letivo, verificando-se em toda a turma a capacidade de aguentar em ritmo estável uma corrida com duração 12 minutos.

O ginásio era um espaço que, pelas suas dimensões e polivalência, detinha uma rotina de aquecimento bastante distinta dos restantes, sendo utilizados aqui, em vez da tradicional mobilização articular, dois jogos pré-desportivos, o mata e “rugby”, ambos com fitball. Estes, não sendo provavelmente a opção metodológica mais correta para uma sessão de ginástica (estando longe de ser específicos para a prática que os alunos iriam de seguida realizar, não incluindo muitos dos padrões motores e das posturas da matéria), revelaram-se, na minha opinião, uma escolha mais apropriada, promovendo, ao contrário da mobilização articular clássica, um aquecimento muscular e articular mais rápido, eficiente e motivante, algo que acabava por se alastrar à parte seguinte da aula.

Para que estes jogos tivessem sucesso recorremos a um conjunto de estratégias sugeridas pelo professor OE, sendo estas:

- No jogo do Mata, quando “morto” bastava uma extensão de braços para voltar ao jogo - opção tomada pela simplicidade de execução (garantindo a dinâmica do jogo) e de controlo pelo professor (assegurando o cumprimento das regras);
- Existência (em ambos) de (pelo menos) 2 bolas com cores diferentes - estratégia utilizada para garantir a participação de todos os alunos nas atividades, cada uma com restrições relativamente aos alvos e alunos que a podiam manusear (uma para as raparigas, uma para os rapazes) evitando assim que o jogo fosse dominado por características físicas dos alunos e garantindo a participação de todos.

Depois do aquecimento seguia-se um momento de recapitulação da instrução inicial, ocasião onde, de forma rápida e resumida, eram lembrados os principais objetivos da sessão e as componentes essenciais de cada tarefa, com recurso, muitas vezes, a demonstrações da dinâmica do exercício. Este instante tinha, pela sua localização estratégica, a capacidade de reduzir os níveis elevados de excitação dos alunos pós aquecimento, algo que se deveu à sua estrutura organizativa, idêntica à da instrução inicial, com a diferença de os alunos se encontrarem em posição bípede em vez de sentados. Opção tomada de forma a minimizar o “arrefecimento” dos alunos, mantendo a predisposição para a prática. Terminada a intervenção do professor seguia-se um pequeno momento de organização em que os alunos se agrupavam e seguiam para a sua estação de trabalho inicial.

O período principal, destinado à consecução dos objetivos propostos para a aula, encontrava-se geralmente organizado por estações (sendo raros os momentos em que se recorreu ao ensino massivo), organização que permitia aos alunos o trabalho de diversas matérias na mesma sessão, isto devido à transição dos grupos entre tarefas, algo que ocorria ao sinal do professor, após determinado tempo de trabalho na estação anterior. Esta opção metodológica além de facilitar o controlo da turma, a diferenciação do ensino e a intervenção sobre os alunos/grupo/classe, simplificou também a estrutura desta parte da sessão, sendo esta facilmente compreendida pelos estudantes, o que levou à redução do tempo destinado à dimensão organização.

Neste sentido, conhecida a sua estrutura, foram definidos um conjunto de sinais permitiram, não só a rotação rápida entre estações, mas também a reunião rápida dos alunos, estabelecendo-se também a configuração a tomar nessas ocasiões. Outro momento também devidamente planeado, sendo a organização do conhecimento dos alunos, foram as idas à casa de banho. Estas estavam estruturadas de modo a evitar um fluxo de alunos elevado ao mesmo tempo, reduzindo assim a possibilidade de se gerar uma “pausa” no trabalho dos alunos, mantendo a intensidade das tarefas. Assim, durante a aula os alunos podiam ir à casa de banho na transição para a estação de condição física, geralmente colocada no seguimento da estação mais desgastante.

A parte final da aula era constituída: pela arrumação do material, utilizando a estrutura organizativa e estratégias já mencionadas anteriormente; pelo retorno à calma, momento onde alunos realizam um conjunto de exercícios que promovessem a redução do estado de excitação do corpo (trabalhando também a flexibilidade); e pela instrução final, altura onde se realizava um balanço da sessão, sendo reforçados os aspetos mais importantes a reter pelos estudantes. Após questionar os alunos relativamente à existência de dúvidas, dava-se por terminada a sessão estes eram dispensados.

1.3.2. Dimensão Instrução

A instrução refere-se, segundo Siedentop (as cited in Silva, 1998, p. 56) “aos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para comunicar informação substantiva”, fazendo parte desta, segundo o mesmo autor, “todos os comportamentos, verbais ou não verbais (...) intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem”. Podemos assim incluir nesta dimensão os momentos instrução inicial, balanço final, demonstração e feedback, ou seja, todas as intervenções, verbais ou não verbais, do professor, relativas aos objetivos e aos conteúdos de aprendizagem, que contribuam para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Estes instantes devem, como refere Onofre (1995), respeitar dois aspetos importantes: o primeiro alude à redução, ao mínimo indispensável, do tempo gasto/investido nestas interações, salvaguardando o período destinado à prática (essencial para a aprendizagem dos alunos em EF); o segundo, influenciando profundamente o primeiro, diz respeito à sistematização da informação a transmitir pelo professor, devendo este preparar estes momentos de forma a ser claro, conciso e objetivo nas suas intervenções. Estas, por sua vez, definem o grau de consciência com que o aluno parte para as tarefas de aprendizagem, influenciando, conseqüentemente, o empenho no cumprimento desses desafios.

Assim, poderemos afirmar, como sugere Godinho et al. (2007), que a instrução sustenta três funções: transmissão de informação, dando a conhecer aos alunos o objetivo da tarefa; captação de atenção, devendo focar a atenção do aluno na situação prática subjacente à tarefa a realizar; fomentar motivação, contribuindo para a elevação e manutenção do interesse pela prática da tarefa.

A dimensão instrução surge, tal como refere Teixeira & Onofre (2009), como uma das maiores dificuldades dos professores estagiários, algo a que não fui imune, tendo identificado alguns obstáculos nesta categoria em vários momentos do EP. De uma forma geral, destacaria as complicações ao nível da transmissão clara e concisa de informação na instrução inicial e no acompanhamento dos alunos através do fornecimento de feedback pedagógico adequado.

1.3.2.1. Instrução Inicial

O primeiro problema, identificado frequentemente na fase inicial do EP, encontrava-se relacionado com alguma falta de preparação da informação a transmitir na instrução inicial. Esta, embora pensada, não foi, por vezes, sistematizada da forma mais eficiente, situação que se traduzia em instruções demoradas e confusas com a conseqüente redução do tempo de prática e alguma desorientação dos alunos na mesma. A estas conseqüências acrescem, quando considerada a limitada capacidade de concentração dos alunos, momentos de desatenção que, por sua vez, propiciavam comportamentos indesejados (como conversas) situações que requeriam a intervenção do professor e que, naturalmente, consumiam tempo da sessão.

A solução para este problema passou pela preparação mais cuidada deste momento, tendo sido redigidos resumos para cada aula, onde se encontrava sistematizada a informação a transmitir na instrução inicial (incluindo tarefas, seus objetivos,

demonstrações e, ainda, o questionamento). Estes foram a base para o ensaio da intervenção na aula, tentando assim garantir um discurso fluído, calmo e conciso, conseguindo transmitir toda a informação necessária para uma prática consciente e orientada. Com o decorrer do EP e consequente acumular de experiência, notou-se uma maior competência neste momento, com respetiva redução do tempo necessário para a preparar.

A transmissão de informação na instrução inicial detinha ainda, além das funções já mencionadas, a pretensão de fomentar a motivação dos alunos para a prática, exercício onde julgo não ter sido, diversas vezes, bem sucedido. Considero, no que concerne a esta habilidade, que tive variações de eficiência bem distintas, por vezes, tal como foi reportado pelo professor OE e OF, surgiam aulas em que a dinâmica da instrução inicial era monótona, mantendo um tom monocórdico durante toda a instrução, não suscitando nos alunos um aumento do interesse na prática. Outras vezes, através de variações de registo vocal e do entusiasmo demonstrado, promovia aumentos de estado de excitação que se repercutiam nas tarefas realizadas. Pretendo de futuro promover a consolidação desta competência, ou seja, ter a sensibilidade de ajustar a dinâmica da instrução às características dos alunos de forma a disseminar nestes níveis de entusiasmo e motivação elevados para a prática.

Para que a referência à instrução inicial seja completa faltam referir duas estratégias constantemente utilizadas, nomeadamente a demonstração e o questionamento, estratégias que facilitaram o processo de retenção da informação transmitida pelo professor aos alunos, sendo assim essencial para a qualidade deste, e de outros, momento(s) de instrução.

A demonstração transmite aos alunos uma referência visual da tarefa, ação ou técnica, possibilitando que estes atentem aquilo que deles é esperado, o que, por sua vez, permite uma maior compreensão do que devem fazer, tornando-se um fator facilitador na aquisição de conhecimento. A informação visual é, como refere Onofre (1995, p. 82), “simultaneamente mais concreta e sincrética que a informação auditiva”.

O questionamento, por sua vez, permite que os alunos estejam mais atentos devido à incerteza relativamente aos alvos e conteúdos das questões. Através desta interação o docente certifica-se da aquisição dos conhecimentos por parte dos estudantes. Esta estratégia pode ainda ser utilizada como forma de controlo dos comportamentos de desvio (em especial as conversas paralelas).

A utilização destas estratégias foi uma constante ao longo de todo o EP, permitindo maior retenção da informação por parte dos alunos, particularmente nos momentos de instrução inicial. Assim, a demonstração e o questionamento fizeram parte integrante do planeamento das aulas, tendo, tanto quanto possível, sido delineados os alunos que realizariam demonstrações (garantindo a sua qualidade) e os estudantes a quem seriam dirigidas questões.

Estas estratégias permitiram-me compreender alguns dos aspetos que deverei trabalhar no futuro de forma a garantir uma instrução de maior qualidade, sendo estes: uma maior rotatividade nos alunos que realizam a demonstração, evitando também recorrer recorrentemente ao docente; e preparar de forma mais cuidada os momentos de questionamento, tentando não só manter o interesse dos alunos mas suscitando o seu raciocínio para a resolução dos problemas apresentados. O objetivo é promover uma maior autonomia e destreza cognitiva.

1.3.2.2. Acompanhamento do aluno / Feedback Pedagógico

O sucesso no acompanhamento dos alunos depende inicialmente, como refere Onofre (1995), da capacidade do professor em estar atento à atividade dos alunos, sendo esta considerada condição essencial para a sua intervenção, ou seja, será do processo de observação atenta das performances que o docente encontra os momentos e as razões para intervir.

Desta consciência, em concorrência com a impossibilidade de estar atento a todos os alunos em todos os momentos da aula, nasceu uma das primeiras questões relativas a esta temática, sendo esta: o que observar? A resposta a esta pergunta remete-nos, na minha opinião, para uma necessidade básica de planeamento da sessão, que corresponde ao estabelecimento de objetivos específicos, finalidades que devem ser o ponto de partida para a definição do que procurar nas performances dos alunos.

Em suma, a observação deve também ser planeada, necessitando o docente de definir um conjunto de prioridades que lhe irão permitir preparar e orientar a sua intervenção em função dos objetivos da sessão, sendo desta forma capaz de antecipar um conjunto de feedbacks que, possivelmente, irá transmitir, melhorando assim o foco e a eficiência das suas intervenções.

Uma das soluções sugeridas pelo professor OE, para resolver o problema da emissão do feedback, passou pela inclusão, no plano de aula/unidade, de um conjunto de feedbacks que julgávamos vir a utilizar mais frequentemente, estratégia que auxiliou não

só a centrar a atenção do professor, mas também a promover um aumento da frequência e qualidade das suas intervenções.

O feedback pedagógico pode ser definido, segundo Mesquita (2005), como um comportamento de reação do professor à prestação motora do aluno, podendo assumir diversas formas, assim, tal como sugere Onofre (1995), poderemos dizer que este é constituído pelo conjunto de informações transmitidas pelo professor acerca da forma como o aluno realizou ou deveria ter realizado determinada tarefa, devendo, segundo Fernandes conduzir o aluno “a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações” que o levassem a melhorar a sua aprendizagem, ou seja, a modificar o comportamento no sentido da aquisição de performances adequadas à tarefa (as cited in Dias, 2011, p. 43).

Esta competência resulta então, segundo Rosado e Mesquita (2011), de tomadas de decisão oportunas, baseadas na seleção e processamento de informação pertinente, recolhida durante a observação dos alunos, envolvendo não só a análise das respostas motoras, mas também do contexto em que se desenvolvem. Deve, portanto, segundo Fernandes, ser um processo “devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos” (as cited in Dias, 2011, p. 43), pois só a partir do conjunto de informações recebidos acerca da forma como realizou a tarefa é que o aluno consegue, a curto prazo, que o seu desempenho seja melhorado (Rosado & Mesquita, 2011).

Esta competência do professor é, certamente, uma das mais complexas de dominar, algo que deriva do conjunto de fatores que a influenciam, não estando a sua a sua proficiência assente somente na quantidade de feedbacks, mas também na qualidade e pertinência da informação veiculada. Características que, por sua vez, se são altamente influenciadas pelas variáveis do paradigma processo-produto de Piéron (as cited in Quina, Costa, & Diniz, 1995).

Relativamente à frequência de feedback posso afirmar que, em etapa inicial do EP, o seu provimento foi algo escasso, sendo a justificação para esta escassez baseada num conjunto de dificuldades encontradas, nomeadamente: o desconhecimento do nome e características dos alunos, situação que inibia o feedback à distância, obrigando o professor a estar próximo do aluno; intervenções de carácter organizativo, definindo e trabalhando as estruturas organizativas, investindo tempo nestas sessões com o intuito de reduzir a duração dos momentos destinados à organização em etapas futuras; a inexperiência na observação e avaliação dos alunos, situação que levou ao aumento do tempo destinado à observação e análise das performances dos alunos; e o desfasamento

relativo ao nível esperado e encontrado, sendo necessária uma readaptação dos feedbacks a transmitir, situação que não tive a capacidade de realizar no momento.

Estes obstáculos foram, naturalmente, sucumbido com o aumento da experiência do estagiário e o conhecimento mais profundo dos alunos, no entanto, deverei destacar a persistência das duas últimas complicações. Nomeadamente a preparação da observação, já relatada anteriormente, e à adaptação das intervenções, algo que, na minha opinião, se deveu à formação inicial dos estagiários, mais orientada para a intervenção em níveis de jogo e de performance mais elevados, não sendo suportada por conhecimentos de base que possibilitassem a resposta adequada às reais necessidades encontradas em contexto real, ou seja, uma intervenção em níveis mais baixos de execução. A resposta a esta dificuldade passou, ironicamente, por uma das ferramentas melhor trabalhadas na faculdade, designadamente a capacidade de procurar e selecionar informação útil, tendo recorrido, neste caso, ao estudo autónomo da didática das matérias. Esta pesquisa, em consonância com a discussão com colegas do NE e professor orientador, permitiu uma melhor compreensão dos erros mais comuns e das indicações mais apropriadas para a promoção de alterações de desempenho mais desejáveis, ou seja, aquelas que têm um efeito mais direto na prática dos alunos, sendo ajustadas ao nível em que se encontram. A aplicação desta estratégia possibilitou assim o provimento de feedback com conteúdo apropriado, e, em conjunto com o contante treino destas intervenções nas aulas, levou a um aumento da quantidade e qualidade dos feedbacks pedagógicos.

Um outro aspeto essencial para a qualidade do feedback encontra-se relacionada com o comportamento do professor após a emissão do mesmo, ou seja, o acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico. O docente pode assumir três tipos de comportamentos diferentes, nomeadamente: o feedback isolado, emitindo um feedback e abandonando de imediato o aluno; o feedback seguido de observação, intervindo mantendo o interesse na atividade do aluno que recebeu feedback, sem emitir novo feedback; e o ciclo de feedback, onde após emissão de feedback o professor se mantém interessado na execução do aluno voltando a intervir após novo desempenho do aluno (Simões, 2008). Destas condutas a última será a mais desejada, tendo sido minha preocupação utiliza-la, no entanto, embora considerasse que o havia executado constantemente foi-me reportado pelos professores OE e OF que nem sempre o realizava, situação que deverei trabalhar futuramente.

A organização preferencial das sessões enalteceu, desde cedo, uma das carências de formação relacionadas com o feedback mais vezes reportada pelo professor OE,

designadamente a necessidade do recurso mais regular ao feedback à distância. Esta estrutura das aulas levou a que, muitas vezes, a minha atenção se centrasse nas estações ou grupos mais próximos, algo que, além de por em causa o controlo da turma, inibia a hipótese de intervir a nível global. Esta incapacidade, por sua vez, possibilitava que os alunos cometessem erros graves, de forma sucessiva, em outras estações situação prejudicial para a sua aprendizagem.

O trabalho desta competência do professor foi desenvolvido com base nas sugestões do professor OE, tendo mencionado um conjunto de estratégias que permitiram um controlo visual mais efetivo sem prejudicar a proficiência do feedback, sendo estas: um planeamento mais cuidado da organização espacial das estações; melhor deslocação e colocação do professor nos momentos de feedback; realização frequente de varrimento visual de todo o espaço de trabalho, intervindo sobre alunos dos grupos mais distantes; intervenção vigorosa sobre alunos que demonstrem comportamentos de desvio/fora da tarefa, mantendo a sensação entre os alunos de uma visão global de todos os seus comportamentos. Com estas “manhas” a minha capacidade de observar e emitir feedback à distância foi melhorando, sendo notória uma evolução tanto ao nível da intervenção na sala de aula como no controlo da turma.

Uma ideia implícita no parágrafo anterior é a da relevância de fornecer feedback pedagógico a todos os alunos, no entanto, nem todos os alunos têm as mesmas necessidades de intervenção por parte do professor, existindo alunos que, pelas suas características ou dificuldades, necessitam de uma maior atenção. As estratégias encontradas para orientar a atenção para os alunos mais necessitados foram: organizar as sessões de forma a que os alunos passassem mais tempo nas matérias onde tinham maiores dificuldades, aumentando assim a probabilidade de receberem feedback nestas; acompanhamento mais próximo dos grupos de nível programa inferior, intervindo mais vezes sobre estes. Estratégias que permitiram um melhor planeamento do posicionamento e deslocação do professor entre estações e uma melhor gestão da sua atenção. Devo destacar como grande ponto fraco da estratégia o menor acompanhamento de alunos dos grupos de nível superior, algo que poderá levar a comportamentos ou performances desajustados ou desapropriados.

No que concerne às características do feedback transmitido posso referir que, quanto ao objetivo, estes foram claramente (desde a primeira aula) mais prescritivos, sendo dirigidos, maioritariamente ao aluno, embora também fossem comumente orientados para grupos. No que diz respeito à forma, estes tenderam para o auditivo e misto, sendo,

no que toca à afetividade, mais negativos (geralmente realizados com o intuito de corrigir alguma incorreção). Olhando para estas características considero que seria relevante aumentar a frequência de feedbacks avaliativos positivos, porque, tal como sugerem Mesquita e Graça (2011, p. 50), “a avaliação positiva serve o duplo propósito de reforçar as respostas motoras corretas e motivar o aluno no compromisso assumido para a consecução efetiva da tarefa”.

Julgo, no que se refere ao feedback, que todos os aspetos mencionados carecem ainda de solidez. Sendo este, na minha opinião, um processo extremamente complexo que requer uma prática constante do professor no sentido de ser capaz de ajustar as estratégias a utilizar às necessidades e características dos alunos. Considero, por isso, que no futuro devo continuar a trabalhar todos estes aspetos, procurando: intervir mais frequentemente e com maior qualidade nas aulas; recorrer a feedback com características mais diversas, procurando que seja uma mais-valia para a compreensão dos alunos pelo ajuste das informações às suas características e pela variedade de fontes sensoriais estimuladas; fornecer mais feedbacks à distância, garantindo um melhor controlo e motivação da turma; e facultando feedbacks com o conteúdo mais apropriado, para que os alunos possam melhorar efetivamente as suas competências.

1.3.2.3. Instrução Final

Na instrução final procurou-se realizar uma síntese da sessão, usualmente através da recapitulação dos seus objetivos e do confronto destes com as performances realizadas pelos alunos. Assim, através do debate com os alunos ou do discurso do professor eram referidas as componentes críticas das competências trabalhadas, reforçados os aspetos positivos a reter, os erros mais comuns e formas de os superar, e, ainda, esclarecidas eventuais dúvidas que persistissem nos alunos.

1.3.3. Dimensão Clima

O clima relacional caracteriza-se, segundo Onofre (1996), pelas relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa, estando o ambiente de aprendizagem dependente destas relações. Considero, no que a esta dimensão diz respeito, ter conseguido construir, fomentar e manter um clima de aprendizagem adequado, não tendo surgido frequentemente problemas graves a este nível. Julgo, no entanto, que estas relações mencionadas não são estáveis, tendo existido momentos em que tiveram de se adotar estratégias para que o ambiente fosse o mais cordial possível para as aprendizagens.

A relação professor-aluno encontra-se, na minha opinião, relacionada com a imagem que o segundo tem do primeiro, estando por isso dependente das características da relação estabelecida entre ambos, algo que, por sua vez, se encontra relacionados com as particularidades demonstrados pelo docente na leção e na interação com os alunos. Um exemplo desta relação foi reportada por Rosado e Ferreira (2011) quando referem que o professor ao ensinar com entusiasmo transmite esse sentimento aos alunos, o que provoca benefícios e aquisições no domínio sócio afetivo e relacional, estando consequentemente relacionado com o sucesso dos alunos. Outro exemplo, já discutido anteriormente, seria o fornecimento de feedback predominantemente positivo, sendo a sua utilização fulcral para a construção e manutenção de uma relação professor-aluno mais positiva.

A escolha deste mestrado esteve em grande parte relacionada com a afinidade que tenho com esta área disciplinar, relação que se traduz numa motivação e entusiasmo elevados na sua leção, atributos que, em fase inicial de EP, foram incorporados pelos alunos contribuindo assim a boa relação professor-aluno, para o desenvolvimento de um clima de aprendizagem mais positivo. Esta relação de causalidade não foi, no entanto, direta para todos os alunos, tendo, com o decorrer do ano letivo, surgido dificuldades nesta relação, essencialmente com os alunos que afirmavam não gostar da disciplina.

A figura do professor deve, na minha opinião, ser um símbolo de autoridade. Na conquista deste respeito e autoridade o docente deve ter em conta que nem só de afetividade positiva vive a boa relação professor-aluno, sendo por vezes necessárias intervenções que os alunos sentem como negativas, isto para o estabelecer como figura hierárquica superior. A existência de respeito pelo professor é condição fundamental para que a aula possa ocorrer com normalidade, garantindo um maior foco dos alunos nas tarefas e nas suas aprendizagens e uma maior aceitação das decisões do professor. O trabalho desenvolvido a este nível foi realizado maioritariamente no início do ano letivo, tendo, sido bastante assertivo no cumprimento das regras de funcionamento e das tarefas estabelecidas para as sessões, sendo veemente na resolução de situações de desrespeito. Julgo, desta forma, ter sido capaz de manter uma boa relação com os alunos, inibindo comportamentos desviantes e de indisciplina ou faltas de respeito que causassem transtornos na leção das aulas.

A análise das relações entre alunos permitiu distinguir a existência de vários subgrupos de afinidade dentro do grupo turma, estes, por sua vez, embora fechados, revelavam entre si uma afinidade geralmente positiva sendo raras as situações de

afinidade negativa entre alunos e inexistentes os casos de rejeições dentro da turma. Verificou-se, portanto, uma integração de todos os alunos na turma, embora as relações não fossem recíprocas a todos os níveis.

O combinado destes conhecimentos com a noção das relações de trabalho entre alunos possibilitou ao professor a construção mais cuidada dos grupos de trabalho, estratégia que permitiu: prevenir a ocorrência de confrontos entre alunos, evitando situações problemáticas e o consequente mal-estar associado; rentabilizar as relações de trabalho, permitindo uma gestão dos alunos de forma a promover um aumento da sua produtividade nas aulas; e a criação de oportunidades de integração respeitando as capacidades dos alunos, procurando que fossem aceites em grupos distintos do seu.

Estas medidas reduziram o recurso a medidas de remediação, algo que considero ter sido um aspeto bastante positivo da minha ação enquanto professor. Todavia, tenho consciência que os alunos da turma apresentavam entre si uma relação de cordialidade, situação que poderá ser distinta do que encontrarei no futuro, não devendo descartar o trabalho a realizar na relação aluno-aluno.

A adequação da tarefa ao aluno, o empenho demonstrado por este na mesma e a efetiva capacidade de aprendizagem que esta oferece são fatores que caracterizam a relação aluno-tarefa, sendo esta, quando positiva, de grande importância para a evolução das aprendizagens dos alunos. A preocupação com adequação deste fatores foi uma constante, revelando-se uma tarefa difícil, onde encontrei dificuldades em todas as componentes referidas.

No que concerne à procura de tarefas mais apropriadas, os dados recolhidos na AI e ao longo da AF demonstraram-se essenciais, possibilitando a concretização de uma diferenciação efetiva do ensino, ou seja, permitindo que o docente ajustasse as tarefas às reais dificuldades do aluno. Situação que realizei com relativa segurança, tendo verificado maiores dificuldades no seu cumprimento em fase inicial do EP. Existiram, no entanto, momentos em que a tarefa proposta foi desadequada às capacidades dos alunos, tendo verificado, nestas situações, uma rápida redução dos níveis de motivação, algo que, na minha opinião, se devia aos elevados níveis de insucesso e à sensação do aluno relativamente ao contributo da mesma para a sua aprendizagem. Devo reportar, no que toca a estas situações, que nem sempre fui capaz de reajustar as tarefas no momento, competência que foi melhorada após o seu diagnóstico pelos professores OE e OF.

A diferenciação do ensino e o ajuste das tarefas às necessidades dos alunos possibilitavam e, ao mesmo tempo, inibiam um maior empenho dos alunos, sendo esta gestão a maior dificuldade encontrada na dimensão clima. A turma era bastante irregular neste aspeto, apresentando muito empenho nas matérias e tarefas que mais apreciavam, e baixos nas restantes. Como forma de incrementar um aumento da dedicação dos alunos nas tarefas utilizei, ao longo do ano letivo, diversas estratégias:

- Promoção da motivação e empenho através do aumento de feedbacks positivos nas matérias que os alunos menos apreciavam;
- Definição de objetivos quantificáveis para as tarefas, estabelecendo metas que os alunos procurariam atingir;
- Inclusão de sequências de tarefas com graus de dificuldade progressivos;
- Utilização de diferentes estilos de ensino;
- Verificação da concretização das competências inseridas na tarefa (certificação através da AF), responsabilizando os alunos pelas suas aprendizagens e pelo registo das mesmas;
- Introdução da competição, incutindo a competitividade e a vontade de vencer.

Estas estratégias foram inspiradas nas experiências prévias dos elementos do NE (formação académica, experiências como alunos ou experiência desportiva), tendo a sua utilização nas sessões sido alvo de debate nas reuniões de NE. A maioria das abordagens produziu os efeitos desejados a curto prazo, conduzindo a melhorias no empenho dos alunos. No entanto, verifiquei que o seu efeito não foi muito prolongado no tempo, perdendo eficiência nos momentos subsequentes. Poderei, de alguma forma, atribuir a culpa à minha incapacidade, enquanto professor inexperiente, de incluir “novidade” nas tarefas. Estas foram muitas vezes repetidas durante as várias sessões, situação que, sendo eficiente ao nível da dimensão organização, não o foi no que diz respeito à dimensão clima. Pretendo continuar a utilizar estas estratégias no meu futuro profissional, penso que são muito úteis e de fácil aplicação, e, sobretudo, são eficazes no aumento e manutenção de altos níveis de empenho na prática do aluno.

A grande preocupação no que concerne à dimensão clima foi promover um bom ambiente de aula sem que este interferisse com a dimensão disciplina ou o rendimento dos alunos. O desenrolar do ano letivo e o consequente conhecimento dos alunos e da sua dinâmica de trabalho possibilitou, aliado à adoção das estratégias referidas, que a turma conseguisse trabalhar num clima positivo, sendo reduzidos os comportamentos

inapropriados. Desta forma conseguiu-se difundir, na maioria dos alunos, o interesse e gosto pelas aprendizagens, promovendo assim o cumprimento dos objetivos propostos.

1.3.4. Dimensão Disciplina

A turma do 10º ano apresentava um comportamento, caracterizado pelos professores do conselho de turma (CT), irregular/insatisfatório, não sendo, na sua globalidade, esta a realidade encontrada nas aulas de EF, onde, normalmente, este comportamento oscilava entre o satisfatório e o bom. A nível individual, por sua vez, os alunos apresentavam comportamentos muito distintos, existindo um conjunto muito reduzido (2 a 3) que por vezes tinham atitudes problemáticas e um outro grupo, mais alargado (cerca de 6 a 7 alunos), que apresentava uma postura muito apática perante as tarefas, sendo necessária uma constante intervenção e incentivo da parte do professor para que iniciassem os exercícios e mantivessem a intensidade nos mesmos.

Onofre (1995) recomenda, como princípio pedagógico, a utilização de “uma abordagem preventiva dos problemas da disciplina na relação pedagógica”, o que não inibe o facto de um número alargado de professores se confronte, “à partida, com quadros individuais ou grupos de indisciplina que merecem uma intervenção tipicamente remediativa” (p.88). Este autor identifica então duas formas gerais de intervenção nesta dimensão, a remediação e a prevenção da indisciplina, sugerindo que a primeira deverá ser tida como prioritária de forma a evitar, se possível, o recurso à segunda.

Siedentop (1983) sugere três estratégias básicas para o desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados, sendo estas: a definição de regras simples e claras, discutidas e revistas frequentemente; a afixação das mesmas num lugar visível e de fácil acesso, para que os alunos as possam ver e recordar; e a motivação do comportamento apropriado através de interações positivas. As regras devem então ser elaboradas com o cuidado de serem facilmente percebidas e assimiladas pelos alunos, reconhecendo-lhes, pela implicação que tem ao nível do clima de aula e da sua gestão, o carácter positivo do seu cumprimento. Posso, com base na experiência vivida no EP, reconhecer a importância das estratégias mencionadas acima, nomeadamente no que diz respeito à definição clara de regras de funcionamento, estratégia que julgo ter sido a base para a raridade dos eventos de indisciplina verificados.

Inicialmente utilizei um discurso assertivo nas intervenções para garantir que o aluno reconhecesse a minha superioridade hierárquica e respeitasse as minhas decisões. Além disso, fiz um planeamento cuidadoso do deslocamento, circulando de modo a ver e ser

visto por todos os alunos, e da disposição das estações, e intervindo à distância. Desta forma, julgo ter tido uma ação rápida sobre atitudes e comportamentos inapropriado dos alunos, estabelecendo a consciencialização das regras de conduta e das rotinas de trabalho. Com a experiência adquirida e um conhecimento mais aprofundado da turma passei a considerar outros aspetos, tais como o comportamento dos alunos e as suas afinidades de trabalho e relacionais. Assim, poderei destacar estratégias como a:

- Formação de grupos tendo em conta o comportamento dos alunos - possibilitando a distribuição dos discentes com maior tendência a demonstrar comportamentos desviantes por diversos grupos, de modo a diminuir a sua interação, ou incluindo-os no mesmo grupo, de forma a não prejudicarem os restantes;
- Definição dos grupos de trabalho consoante as afinidades dos alunos - procurando explorar as suas relações de forma a promover um aumento da sua produtividade.

Estas duas estratégias, mais notoriamente a primeira, tornaram mais complexa a tarefa de construir grupos de trabalho com nível programa similar, no entanto, os ganhos ao nível de rendimento e da redução dos eventos de indisciplina, que reduziriam o tempo efetivo de prática, justificam essa escolha do professor.

Apesar de não desejável, a remediação da indisciplina é indispensável quando tais comportamentos surgem. A raridade destes episódios, aliada à sua dispersão ao longo do EP, originaram dificuldades na sua resolução, sendo complexa a decisão sobre que medidas tomar e na assertividade nas ações remediativas tomadas. A estratégia mais vezes empregue correspondeu à advertência verbal dos alunos no momento, sendo, se necessário, seguida de uma curta conversa (durante ou após a sessão), insistindo no dano que a sua adoção de tais comportamentos lhes traria ao nível das aprendizagens, ao nível social e ao nível da sua classificação. Outra estratégia utilizada, embora muito pouco frequente, passou por retirar os alunos da prática, sentando-os na bancada, por um intervalo de tempo determinado, sendo este definido pela gravidade dos comportamentos ou sua reincidência. Este estratagema colocava os alunos numa situação indesejável, ou por não estarem a realizar uma prática que gostam ou por se encontrarem entediados vendo os colegas a realizar as tarefas. Desta forma os alunos tomavam consciência das suas ações, isto através de um sistema de punição gradual que, infelizmente, influencia a sua aprendizagem diretamente, algo que não é desejável. A estratégia menos utilizada, sendo o último recurso do professor, foi a expulsão do aluno da aula, tendo ocorrido, infelizmente, algumas vezes ao longo do ano letivo. Esta, por sua vez, inibe toda e qualquer

aprendizagem do aluno desse momento em diante, sendo, no entanto, necessária a sua utilização quando os comportamentos do aluno põem em causa a autoridade do professor ou o normal funcionamento das sessões.

A utilização destas estratégias permitiu, de uma forma geral, melhorar a disciplina da turma, tendo permitido alcançar bons níveis de produtividade e desempenho dos alunos. No entanto, no meu futuro profissional, deverei continuar a trabalhar no sentido de promover nos alunos comportamentos apropriados (estratégia de prevenção).

1.3.5. Estilos de Ensino

Segundo Mosston e Ashworth (2008), o espectro de estilos de ensino equipam os professores com conhecimento fundamental para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos que compreendem todas as “decisões/procedimentos/objetivos” necessárias para se conectar com os alunos e os educar. Os estilos de ensino podem, portanto, ser considerados como a forma de se transmitir informação aos alunos e de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Estes, por sua vez, como sugerem os mesmos autores, têm vantagens e desvantagens, devendo professores proficientes ser capazes de mudar entre os comportamentos, conforme necessário, para acomodar as necessidades dos alunos, o foco do conteúdo, as limitações de tempo, e as metas de educação. É esta configuração de decisões tomadas que determina comportamentos específicos que aproximam o ensino da aprendizagem.

Os mesmos autores definem a existência de dois grandes grupos de estilos de ensino, os convergentes e os divergentes. Os primeiros impelem o aluno à reprodução dos conhecimentos, recorrendo a nível cognitivo à evocação da memória e à recordação dos conhecimentos. Cabe ao professor, neste grupo, explicar os objetivos e demonstrar a forma de os atingir, prosseguindo o aluno a partir daí à sua reprodução e concretização. Os segundos, estilos de ensino divergentes, caracterizam-se pela produção de conhecimento por parte do aluno e pela busca de respostas alternativas, requerendo a nível cognitivo à descoberta e investigação. Ao professor cabe então a função de colocar um problema, devendo o aluno assumir o papel de investigador, recorrendo para isso à sua imaginação e à capacidade de resolver problemas.

No decorrer do ano letivo foram utilizados quatro estilos de ensino, todos pertencentes à categoria dos convergentes, nomeadamente: tarefa; comando; recíproco; e autoavaliação.

O estilo de ensino para a tarefa foi mais frequentemente utilizado nas sessões lecionadas. Este estilo de ensino, segundo Mosston e Asworth (2008), apesar de ter o professor como centro do processo, tomando decisões relativas à seleção dos objetivos, das estratégias e formas de organização (menos prementes) a utilizar, revoga para o aluno algumas decisões relativas às tarefas a realizar, tais como a decisão acerca do espaço, tempo e ritmo para a sua realização, permitindo, assim, individualizar as situações de aprendizagem. O professor encontra-se menos preso às preocupações com a organização, explicação e comando, o que possibilita que foque a sua atenção nas aprendizagens dos alunos, efetuando um acompanhamento individual mais próximo na realização das tarefas. Este estilo de ensino viabilizou, pela liberdade de mobilidade e ação do professor sobre as estações, a intervenção do professor sobre todos os alunos, possibilitando um acompanhamento mais ativo dos mesmos.

O estilo de ensino por tarefa foi, claramente, o mais utilizado, algo que me pareceu uma estratégia adequada devido ao tamanho da turma e a autonomia demonstrada pela maioria dos alunos. Este permitiu ainda a diferenciação do ensino, algo essencial numa turma onde as competências eram tão distintas, respeitando assim o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Outro estilo de ensino frequentemente utilizado, embora por períodos de tempo reduzidos (aquecimento, retorno à calma e nos protocolos de aptidão física), foi o estilo por comando. Neste, segundo Mosston e Asworth (2008), o professor toma todas as decisões, determinando os objetivos da sessão, escolhendo as tarefas, facultando informações precisas sobre o que executar, avaliando as performances e corrigindo-as. O aluno assume-se então como um elemento passivo a quem cabe a função de seguir as indicações fornecidas pelo professor, devendo apenas repetir, executar, obedecer e seguir as decisões do professor.

A utilização deste estilo serviu, em fase inicial de estágio, para promover um maior controlo da turma e para marcar a minha autoridade enquanto professor. Com o decorrer do ano letivo o uso limitou-se ao trabalho da matéria de dança e ao desenvolvimento da aptidão física.

O estilo de ensino recíproco promove, segundo Mosston e Asworth (2008), o aumento da autonomia do aluno no que concerne às atividades de avaliação da aprendizagem. Neste, o professor tem como funções: transformar toda a matéria em critérios, construindo fichas critério (a serem utilizadas pelo observador); tomar as decisões de logística; e fornecer feedback para ao observador. Os alunos, por sua vez, trabalhando

em parceria assumem uma de duas funções: o executante, que realiza a exercício; e o observador, que oferece de feedback, recorrendo às fichas critério cedidas.

Este estilo de ensino foi exclusivo sessões da matéria de ginástica, tendo sido utilizado com o intuito de desenvolver a compreensão e promover a interiorização dos critérios de êxito das tarefas por parte dos alunos, consciencializando-os para os objetivos do seu trabalho. Desta forma, os alunos aumentaram o seu conhecimento, fomentando uma melhor compreensão das ações a realizar e tomando consciência do que conseguiam ou não executar. Este estilo de ensino surge então, numa fase inicial de estágio, como precursor do utilizado para efetivar a AF, ou seja, a auto-avaliação. Sendo trabalhados neste as competências que mais tarde seriam aproveitadas para uma avaliação mais consciente e informada das suas próprias performances.

A característica que define o estilo de ensino por auto-avaliação é, de acordo com Mosston e Asworth (2008), a realização, após a concretização de uma tarefa, de uma auto-avaliação orientada pelos critérios definidos pelo professor. O papel do professor passa por transformar a matéria em critérios, a transmitir aos alunos, e tomar decisões de logística. O papel dos alunos é, assim, trabalhar de forma independente com o intuito de avaliar as suas próprias performances em função dos critérios elaborados pelo professor. Premissa que foi a base para a escolha deste estilo de ensino para efetivar AF.

O trabalho realizado na base deste estilo de ensino cingiu-se à concretização do processo de AF, neste sentido, foram disponibilizados aos alunos, como já foi mencionado anteriormente, grelhas de registo das competências a trabalhar em cada matéria, estando estas agrupadas em níveis programa. A partir destas os alunos deveriam procurar, através da autoavaliação, certificar a seu nível de habilidade em cada matéria, procurando de seguida trabalhar as competências que lhes permitiriam consolidar o nível em que se encontravam ou atingir o nível programa seguinte. Esta estratégia não obteve, no entanto, o sucesso esperado, estando os alunos usualmente mais preocupados com a prática, prestando pouca atenção às competências que deveriam efetivamente trabalhar. Assim, poderei referir que os alunos procuravam, mais frequentemente nas aulas, realizar elementos em que se sentiam seguros da sua performance ou que julgassem interessantes/divertidos, ou seja, poucos eram os estudantes que investiam no trabalho de competências novas, a não ser quando solicitados pelo professor.

A aplicação dos dois últimos estilos de ensino promoveu nos alunos um aumento do conhecimento dos critérios de êxito para as tarefas que se encontravam a executar, assim, através da hétero e autoavaliação, os discentes adquiriam uma noção mais concreta

do que deles era esperado e, desta forma, desenvolviam (supostamente) um trabalho mais vocacionado para a consecução desses critérios.

Embora planeado inicialmente, o objetivo de utilizar outros estilos de ensino que levassem a um aumento progressivo da autonomia dos alunos nas aulas não foi atingido. Isto deveu-se, como já foi referido, ao tamanho da turma, à falta de autonomia (provada pelo seu reduzido interesse na AF) dos alunos, mas também pela diferença de atitude e empenho verificada entre os discentes de níveis superiores e inferiores. Não consegui, portanto, empregar os estilos de ensino como havia planeado, sentindo que a opção de utilizar estilos de ensino mais próximo do espectro divergente, comprometeriam o controlo e empenho da turma, situação incomportável para um professor inexperiente.

Considero, pelas opções tomadas ao longo EP, não ser certamente um professor proficiente, algo que, na minha opinião, se deve ainda à inexperiência no desempenho da função, não sendo, por isso, ainda capaz de adaptar os estilos de ensino à conjuntura encontrada. Julgo, no entanto, que as opções tomadas, embora podendo não ser as mais apropriadas, foram justificadas de uma forma lógica, tentando fundamentá-las da melhor forma possível.

1.3.6. Semana a Tempo Inteiro

A concretização do projeto “Semana Integral de Estágio (SIE)” permitiu ao estagiário vivenciar, durante uma semana, a experiência de um horário completo, sendo incluídas neste “as horas de aulas do estagiário, as horas destinadas à direção de turma, as horas destinadas à atividade de DE, as horas de reunião do núcleo, completadas por horas de aulas de turmas de outros professores do departamento” (Guia de Estágio Pedagógico, 2014, p. 11). Esta ocasião evidenciou-se como um momento onde, além das normais funções desempenhadas ao longo do ano letivo, fui ainda responsável pelo planeamento e lecionação de sessões a diferentes turmas, cada qual com características e particularidades específicas, pertencentes a ciclos e anos de escolaridade distintos.

Na preparação das sessões da SIE, foi necessária uma recolha de informação junto de cada professor, envolvendo: o número de alunos de cada turma; as matérias a lecionar; os grupos de trabalho; o nível de empenho da turma; e, ainda, os casos críticos e alunos problemáticos. A partir destes dados foram então elaborados os planos de sessão, tendo em consideração o nível dos alunos, e os objetivos traçados e planeados pelos professores das respetivas turmas. A preparação foi assim desenhada, conforme sugere o guia de estágio (2014, p. 11), em “conjunto com os professores envolvidos”.

No planeamento das aulas, não me foi dada total autonomia pois, naturalmente, existia um planeamento a seguir, no entanto, os docentes permitiram que escolhesse as situações de aprendizagem, tendo limitado apenas as matérias a trabalhar. Alguns sugeriram até tarefas que poderia (ou não) utilizar.

A experiência da condução de ensino com um horário mais preenchido levou a um reconhecimento de algumas das dificuldades que os professores efetivos sentem que, até então, pela reduzida carga horária, não havia sentido, nomeadamente no que diz respeito ao cansaço acumulado. Com a lecionação de aulas de forma consecutiva, à medida que a semana ia avançando constatei um aumento notório do cansaço acumulado, situação que, por sua vez, teve repercussões ao nível da condução das aulas (usualmente as aulas lecionadas nos blocos finais), verificando-se uma capacidade de intervenção reduzida e uma menor assertividade por parte do professor. Esta experiência revelou uma dificuldade inerente à profissão docente, obstáculo que pode ser vencido com uma melhor gestão da energia (delegando aos alunos tarefas como a montagem e arrumação do espaço), levando assim a uma manutenção da qualidade do ensino, necessária para uma eficaz aprendizagem dos alunos.

A condução de ensino nestas condições, ou seja, a turmas “desconhecidas”, envolveu a utilização de tarefas e rotinas de organização diferentes daquelas a que os alunos se encontravam habituados. Verificou-se, por isso, naturalmente, um aumento do tempo investido na instrução e organização, isto em detrimento do tempo destinado à prática. Esta constatação revela-nos a relevância que a definição de rotinas de gestão e o conhecimento da estrutura das tarefas tem no aumento do TPA.

Todas as aulas seguiram o mesmo modelo já mencionado, não se tendo observado grandes alterações na sua estrutura de aula para aula. A única diferença a considerar foi o tempo de prática em cada tarefa, sendo consideravelmente mais reduzido nas sessões do 2º ciclo, existindo um número de tarefas maior e mais variado, situação que não se era necessária nas aulas do secundário. Isto devido à maior capacidade de concentração e resiliência nos exercícios, algo que não se verificava em alunos de idades inferiores, que desmotivam mais rapidamente quando a tarefa se torna repetitiva.

Posso inferir, pela minha experiência, que os alunos do segundo ciclo apresentam uma maior vontade de praticar relativamente aos do secundário, sendo mais fácil trabalhar com estes alunos. Este fator encontra-se claramente relacionado com a complexidade das competências que se encontram a trabalhar, no entanto, não serve, na minha opinião, de desculpa para a inércia apresentada pelos alunos do secundário. Será importante que,

como professor, consiga em cada ciclo da formação dos alunos, que estes se encontrem motivados para a aula e que queiram e consigam trabalhar com seriedade, e se divirtam no processo.

Fazendo um balanço geral da SIE posso referir que, nesta experiência, surgiram diversas componentes que contribuíram para a minha formação enquanto professor, revelando-se uma mais-valia para o meu futuro profissional, nomeadamente: a lecionação de sessões a diferentes turmas, cada uma com sua dinâmica e características; o trabalho com turmas pertencentes a diferentes anos de escolaridade; o contacto com formas distintas de planear, organizar e conduzir a aula; a discussão de ideias e estratégias com os docentes, procurando rentabilizar as situações de aprendizagem planeadas; a adaptação da instrução e intervenção às características da turma e dos alunos (sendo reduzida a possibilidade do feedback específico devido ao desconhecimento da turma); a adaptação e adoção de rotinas de organização sugeridas; e o trabalho ao nível do clima da sessão, realizado em cada uma das turmas.

Com esta experiência poderei afirmar que me senti mais motivado para lecionação ao segundo ciclo, algo que não esperava. Considero que os alunos que encontrei nas turmas de secundário, mais precisamente os pertencentes a turmas do 12º ano, não consideravam importante a área disciplinar de EF, referindo que os conteúdos não eram importantes para os mesmos, sendo, por isso, o seu empenho, para a maioria, reduzido. Foi de fácil constatação que o seu nível, nas matérias trabalhadas, se encontrava distante do esperado e do ambicionado no PNEF. A realidade dos alunos do quinto e sexto ano foi diferente, alunos empenhados e ativos do início ao final da aula e motivados intrinsecamente. Não poderei dizer que estavam interessados no conteúdo com certeza, mas procuravam mostrar ao professor e colegas que eram capazes, tentando realizar as tarefas, mesmo sabendo que poderiam falhar.

2. Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica

De acordo com o Guia de Estágio (2014, p. 12), nesta área 2 do processo de Formação “deverá privilegiar-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira”.

2.1. Identificação do problema / Definição do Tema e Objetivos

Para seleção do problema de investigação para o nosso trabalho, tivemos como base o contexto e a realidade escolar encontrada na EBSGB, local do EP. O grupo de estágio verificou, nas primeiras aulas em contacto com os alunos, que estes apresentavam níveis de motivação e de disposição para a prática diferentes de turma para turma, ou mesmo aluno a aluno. Alguns deles realizavam as tarefas apenas quando lhes “apetecia” ou quando o professor os observava. Tendo em conta que, como referem Agbuga & Xiang (2008), a atividade física regular é considerada como sendo crítica para o bem-estar físico, psicológico e social das crianças e adolescentes, e que os programas de EF escola se apresentam como o ambiente mais coerente e prático para a promoção da atividade física, verificámos que os comportamentos observados eram preocupantes. Assim, e concordando com a Alderman, Beighle, & Pangrazi, (2006), quando refere que o objetivo de todos os professores de Educação Física é aumentar a motivação dos jovens para a prática, e o gosto pela atividade física regular iniciámos a investigação no sentido de perceber a perceção dos alunos relativamente ao clima motivacional criado pelos professores.

O processo de definição da temática foi um processo que se revelou complexo e moroso, situação que se deveu, na minha opinião, às informações contraditórias transmitidas por diferentes professores da faculdade. No entanto, após debate com os tutores de investigação educacional, foi proposto que utilizássemos os questionários, fornecidos pelos mesmos, para detetar os perfis motivacionais dos alunos e ainda a perceção dos mesmos acerca do clima motivacional criado pelos professores, podendo comparar estes resultados com os de um estudo semelhante realizado por Martins (2011). Pretendíamos com estes instrumentos, fornecer dados concretos aos professores do GDEF, relativamente aos perfis motivacionais dos alunos e a sua perceção do clima criado nas aulas.

As dificuldades nesta área pareciam ter sido ultrapassadas, algo que não se verificou, tendo novamente de ser reajustado o objetivo principal do trabalho, que embora centrado na motivação passou o foco para perceção dos alunos relativamente ao bom professor e boa aula de EF, suas matérias preferidas e as que consideravam mais importantes para o futuro. Questões que forneciam aos professores dados com os quais poderiam promover a motivação dos alunos e conhecer os seus interesses.

Resumindo, os principais objetivos do estudo passavam por:

- Conhecer as matérias que os alunos:
 - ✓ mais gostam;
 - ✓ consideram mais importantes para o seu futuro.
- Perceber, na perspetiva do aluno, as características:
 - ✓ do bom professor de EF;
 - ✓ de uma boa aula de EF.
- Caraterizar, comparando com dados de 2011, os alunos do 12º ano:
 - ✓ Ao nível da atividade física;
 - ✓ Ao nível da motivação.

2.2. Recolha, tratamento e análise dos dados

O método de recolha de dados foi a aplicação de questionários, de forma a permitir a análise rápida das respostas, possibilitando a realização de uma análise estatística dos mesmos. A aplicação dos métodos de recolha de dados foi realizada ao longo do EP e estes foram também analisados no Statistical Package of Social Science (SPSS), versão 22.0, utilizando uma análise descritiva e testes t-student.

2.3. Resultados

Quando comparados os dados obtidos com os de Martins (2011) verificámos, no que concerne à atividade física, que os alunos afirmavam ser mais ativos ao longo da semana (4 vezes por semana para 3 em 2011), no entanto, esta prática é, segundo os mesmos, menos intensa (passando de moderada a vigorosa somente a moderada) e menos prolongada (passando de 45-60 minutos em 2011 a 30-45).

No que diz respeito à orientação de objetivos dos alunos verificou-se, tal como no estudo de Martins (2011), uma maior inclinação dos estudantes para a orientação para a mestria, ou seja, um maior foco no domínio das tarefas e no desenvolvimento das suas capacidades. Dado tido, segundo vários estudos, como positivo, revelando a consciência dos alunos, da importância de se tornarem melhores tomando-se como referência, evitando assim orientações com repercussões menos positivas para a motivação para a prática, tais como a performance-approach (procura de performances superiores à dos outros) e a performance-evitamento (evitar a prática pela possibilidade de demonstrar incompetência).

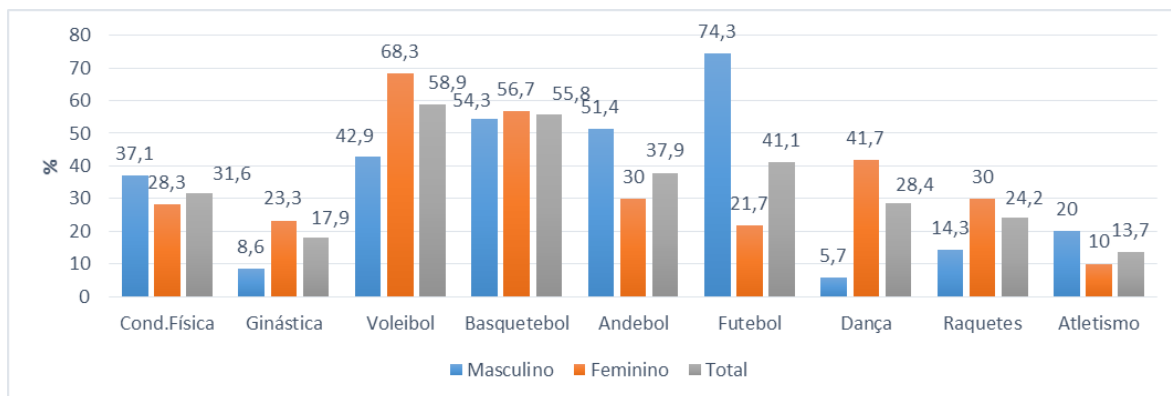


Gráfico 1 - Matérias que os alunos mais gostam

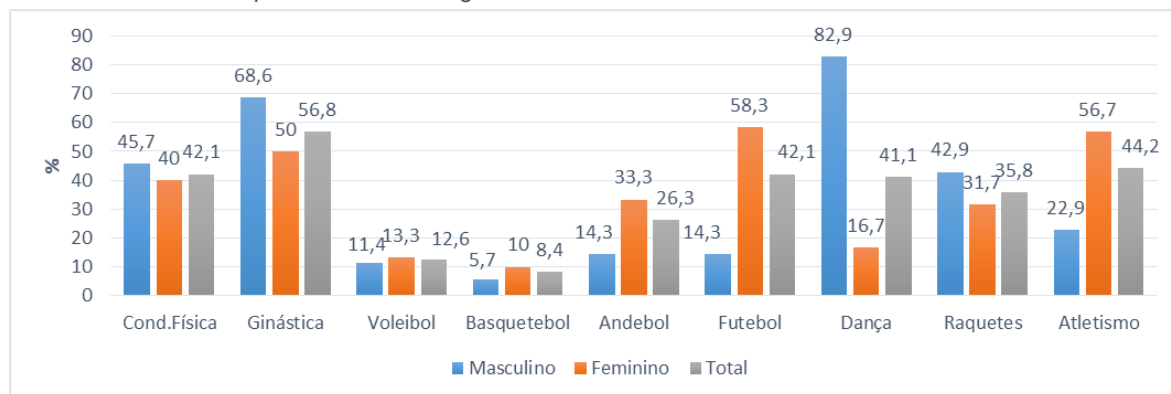


Gráfico 2 - Matérias que os alunos menos gostam

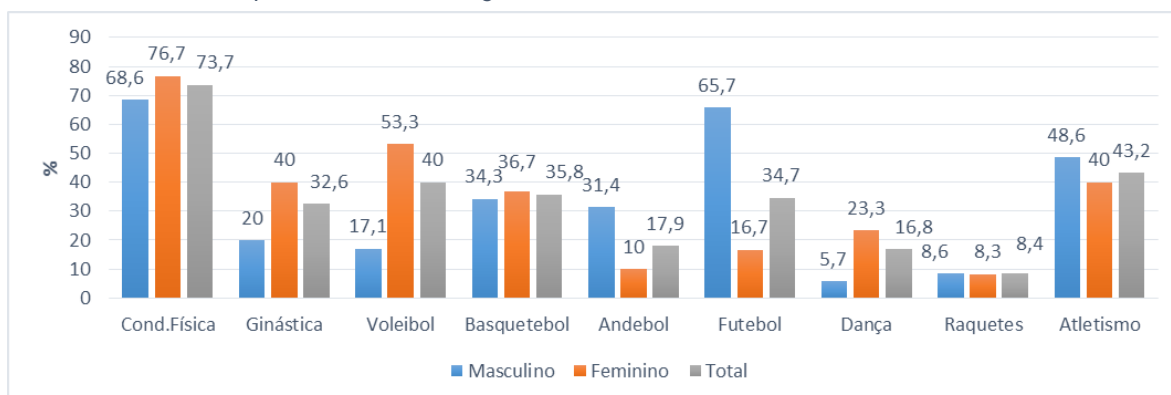


Gráfico 3 - Matérias que os alunos consideram mais importantes

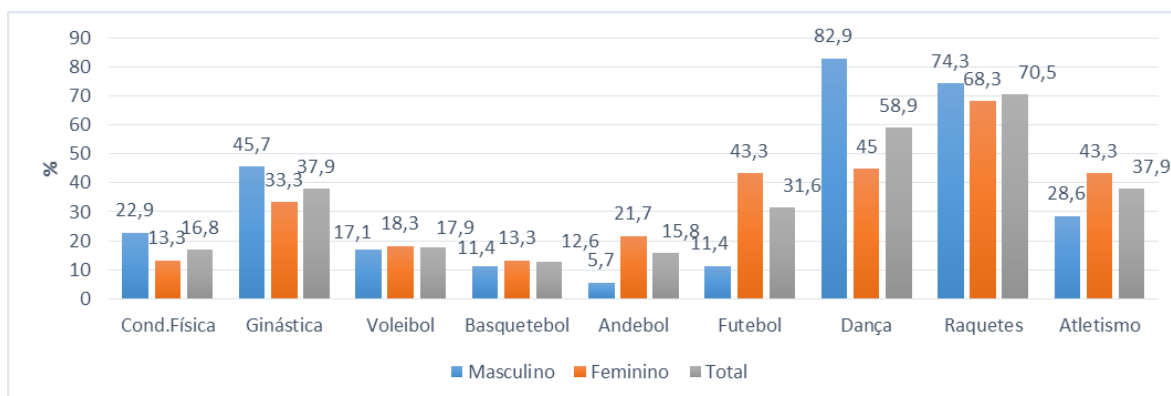


Gráfico 4 - Matérias que os alunos consideram menos importantes

As matérias que os alunos afirmaram mais gostar foram o voleibol, especialmente apreciado pelo género feminino (com grande cultura e tradição na EBSGB, existindo vários grupos-equipa de voleibol feminino), o basquetebol e o futebol, especialmente apreciado pelos rapazes, enquanto as escolhas para as que menos gostavam recaíram sobre a ginástica, o atletismo, a condição física e a dança, esta última com grande contributo por parte do género masculino.

No que concerne ao tópico das preferências dos alunos é interessante referir a tendência pela escolha de desportos coletivos em detrimento dos individuais, situação que ocorre, presumivelmente, devido à sua idade e nível maturacional, preferindo estar e jogar com os outros do que isolados (Jones, Vigfusdottir, & Lee, 2004; McCabe & Ricciardelli, 2001). Outro dado curioso é o contraste que existe entre rapazes e raparigas no que toca ao futebol e à dança, sendo este, a meu ver, um dado bastante influenciado por constructos culturais.

A matéria que os alunos consideraram mais importante na área disciplinar de EF foi a condição física, com grande disparidade relativamente à segunda mais relevante, o atletismo, matérias que, curiosamente, foram indicadas pelos alunos como das menos apreciadas. A seleção destas matérias pode então encontra-se relacionada com a importância que os alunos atribuem à sua imagem corporal (Jones et al., 2004; McCabe & Ricciardelli, 2001), associando diretamente estas atividades com a procura do corpo desejado, atribuindo-lhes uma ideia de esforço e superação. A condição física e a corrida (running) são atividades que se encontram cada vez mais na “moda”, existindo um número cada vez maior de pessoas a inscrever-se em ginásios ou em provas de corrida. A EF pode e deve possibilitar estas experiências a alunos que não têm essas possibilidades, fomentando a ideia de que não será necessário estar inscrito num ginásio para se praticar atividade física e se obter a condição física desejada.

Curiosamente a matéria que os alunos consideraram como menos importante foram os desportos de raquetes, atividades conhecidas por serem, usualmente, dispendiosas, necessitando de espaço físico próprio para a prática com elevados custos de manutenção. Os alunos podem, portanto, associar as modalidades de ténis e badminton, a desportos que não se enquadram no seu estatuto socio-económico. Nesta escola alguns professores têm vindo a apostar no ensino da modalidade de raquetes de praia no secundário, atividade que se apresenta como mais significativa para o contexto destes alunos, podendo praticá-la em diversos locais (praia e espaços verdes), sendo simultaneamente mais fácil de aprender/ensinar, praticar e usufruir ao longo da sua vida.

Relativamente à perspectiva dos alunos acerca do bom professor de EF, os alunos atribuem maior ênfase à relação que o professor estabelece com os alunos e turma, apresentando-se como fatores mais relevantes o “traço de personalidade” e a “atitude profissional”, resultados que vão ao encontro ao indicado por Postic (as cited in Cunha, 2010) quando refere que “o aluno concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica”, qualidades que, no entanto, surgiram neste estudo como categorias selecionadas em terceiro (capacidade pedagógica) e quarto lugar (intervenção pedagógica).

No que concerne à “boa aula” os alunos caracterizam-na como tendo um bom clima, intensa, planeada e que tenha uma matéria específica que os discentes gostem. Estes dados estão em de encontro ao sugerido por Carlos Neto (1997) quando refere que a boa aula deve permitir “que o aluno esteja muito tempo em atividade motora”, “com um bom ritmo, sem tempos de espera”, que tenha um “clima de aula agradável” e que ofereça aos alunos “situações de exercício adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos”.

2.4. Conclusões/Sugestões

Tendo em conta o objetivo do projeto, ou seja, investigar as percepções dos alunos relativamente às características da boa aula e do bom professor de EF, incluindo neste, ainda, as preferências e percepções dos mesmos no que toca às matérias lecionadas e sua importância para a sua prática futura. O estudo teve como finalidade informar os docentes acerca das características que os alunos consideram mais relevantes nos professores/aulas de EF e as suas matérias preferenciais, isto para que os docentes consigam estruturar a sua ação de forma a aumentar a motivação e empenho dos alunos.

Estas informações assumem, a meu ver, maior relevo no ensino secundário, essencialmente no 11º e 12º ano de escolaridade, anos onde, segundo o PNEF (2001), os alunos poderiam escolher as matérias que pretendiam aperfeiçoar. Sendo estas, em princípio, aquelas que mais gostam ou às quais atribuem maior importância para o seu futuro, e que poderão praticar após o final da escolaridade obrigatória. Considero, portanto, que a recolha das preferências destes alunos relativamente às matérias (e não só), no início do ano letivo, seria uma mais-valia para o professor, possibilitando um planeamento adaptado às suas escolhas (sem por em causa as suas necessidades formativas), conseguindo assim manter altos índices de motivação e o empenho dos alunos.

Para estudos futuros com temáticas semelhantes, sugerimos a aplicação das perguntas relativas ao gosto e importância das matérias a todos os anos de escolaridade

e, ainda noutras escolas ou contextos, como forma de verificar se existem variações das preferências dos alunos consoante a idade ou o seu ambiente envolvente. Outra sugestão seria a aplicação do questionário de orientação de objetivos aos alunos da turma, de forma a poder adaptar as aulas aos perfis motivacionais dos estudantes, promovendo assim uma diferenciação motivacional, e ajustando as situações de aprendizagem aos alunos.

2.5. Sessão de apresentação

As datas propostas para a apresentação não foram cumpridas, algo que se deveu à constante alteração do foco do estudo, o que levou a que tivéssemos de reestruturar todo o trabalho, nomeadamente ao nível da fundamentação teórica, da discussão e da análise de resultados.

No que toca à apresentação do estudo à comunidade escolar, considero que foi bem conseguida. No entanto, tenho a noção de que falhámos na divulgação da mesma, sendo a plateia bastante pobre para a pertinência dos dados apresentados.

A avaliação da sessão foi realizada pelos presentes, através de um questionário, e pelos professores orientadores logo após a palestra, tendo referido os principais pontos positivos e negativos da palestra. Foi destacada como ponto negativo, como já foi referido, a divulgação da mesma e como positivo a sua pertinência.

3. Área 3 – Participação na Escola

Na área 3, denominada “Participação na Escola”, segundo o Guia de Estágio (2014), o desenvolvimento das competências deverá relacionar-se com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional, nomeadamente a “conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático”, e a “conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola”. Sendo a 1ª de carácter mais individual e a 2ª de cariz mais coletivo, ou seja, em conjunto com as colegas do NE.

3.1. Acompanhamento do núcleo de DE

O Regulamento Interno do Agrupamento de escolas D. Maria II (2013) refere no artigo nº102, referente ao DE, que este é essencial na promoção da saúde, na inclusão e integração social, no combate ao insucesso e abandono escolar, na aquisição de hábitos de vida saudável e formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.

O DE reveste-se assim de grande importância, proporcionando aos jovens atividades lúdico-desportivas e de formação, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação de tempos livres, integrando as dimensões do ensino, recreação e competição.

A EBSGB apresenta como oferta de DE um conjunto de 5 modalidades, nomeadamente, Voleibol, Futebol, Basquetebol, Andebol e Dança. O leque de opções de escolha era variado, no entanto, a escolha recaiu sobre a modalidade que melhor domino, e na qual me sentia mais à vontade. A razão para esta escolha assentou na ambição de melhorar o nível do voleibol da escola que frequentei na minha formação e onde iniciei a minha especialização enquanto atleta. Esta escolha ofereceu-me ainda a oportunidade de lidar com alunos numa fase muito inicial de formação no voleibol, suscitando dificuldades com as quais nunca havia lidado anteriormente na prática enquanto treinador da modalidade. Ao longo deste ano letivo auxiliei, portanto, o professor José Pedro Ribeiro no desenvolver das atividades de treino do grupo-equipa de DE de Iniciadas, tendo estendido esta intervenção, pontualmente, a todas as atletas pertencentes ao núcleo de Voleibol, executando funções de treinador em colaboração com o OE.

A integração no núcleo foi fácil e considero que as alunas, na sua maioria, gostavam de me ter como treinador, embora por vezes não gostassem do tipo de treino preparado, dado que era bastante focado na técnica individual, algo essencial para a melhoria do nível de jogo. Julgo ter conseguido criar um excelente clima com as atletas, o que levou a maior motivação para a prática, e por sua vez, levou à evolução mais rápida das mesmas.

O trabalho desenvolvido ao nível do DE prendeu-se, maioritariamente, com o planeamento e condução autónoma dos treinos do grupo-equipa de iniciadas, embora sempre sobre a supervisão do professor OE. Esta autonomia propiciou aos alunos a prática de tarefas nunca antes realizadas, que foram ao encontro de competências, onde estes apresentavam maiores dificuldades. Uma vez que fui responsável pela escolha das atividades a desenvolver para os alunos mais novos, considero que a minha intervenção irá levar a um aumento da qualidade do jogo dos atletas pertencentes ao núcleo.

Ao nível do feedback fui geralmente bastante interventivo, tendo intervindo maioritariamente ao nível da posição básica fundamental e das posições das pernas nos gestos técnicos de toque de dedos e manchete. Procurei também ensinar a realizar corretamente a chamada utilizando arcos, bolas de ténis/andebol e bolas suspensas.

Ao nível do treino destaco a constante introdução de novos exercícios e novas dinâmicas, que poderão ser utilizadas em treinos futuros, tais como a bola suspensa, que poderá e deverá ser utilizada no treino técnico de remate, nomeadamente ao nível da coordenação do salto com o remate, atacando a bola no ponto mais alto de ataque.

Visto que a escolha de integrar o núcleo de DE de Voleibol se prendeu com a experiência em lecionar a modalidade a nível federado, não foram muitas as dificuldades encontradas, no entanto, identifiquei um conjunto de dificuldades com as quais me fui deparando, sendo estas:

- Variação do número e do nível das atletas;
- Limitação de tempo de treino devido à montagem de material e aquecimento.

Estas dificuldades afetaram a tarefa de planeamento, sendo esta dificultada pela incerteza relativa às atletas iriam comparecer aos treinos. Uma estratégia utilizada para solucionar este problema foi a preparação de sessões que pudessem ser adaptáveis às competências das várias atletas, contemplando um conjunto de variantes de facilidade e dificuldade. Outra estratégia a referir foi a utilização de jogos reduzidos em campo reduzidos, tarefa que permitiu às atletas um tempo de contacto com a bola superior, experiência essencial na etapa de formação que se encontravam a trabalhar, ou seja, a relação do eu com a bola.

No que diz respeito às atividades em que participei poderei destacar, além da já referida coadjuvação das sessões de treino, a orientação das equipas nos encontros, o auxílio prestado na dinamização e organização dos torneios de voleibol realizados na escola (torneio inter-turmas e de gira-volei) e ainda a colaboração na criação de um centro de gira-volei na escola, situação que nunca havia sido concretizada anteriormente.

Realizando um balanço das competências trabalhadas, ao nível do acompanhamento do núcleo de DE, considero que estas foram adquiridas com alguma facilidade, tendo consolidado todas as competências definidas no PIF e iniciado o processo de inovação que permitirá, no futuro, formar melhores atletas da modalidade nesta escola. Julgo que, no entanto, foi essencial para o sucesso obtido, o contributo de dois docentes, nomeadamente: o professor José Pedro Ribeiro, que facilitou a minha integração no núcleo, possibilitou a minha participação em reuniões de organização do quadro competitivo e permitiu que orientasse a equipa nos encontros realizados; e a professora Maria João Vale, que me esclareceu relativamente ao processo de inscrição de atletas e me elucidou relativamente à logística dos grupos-equipa de DE.

As experiências vividas no DE, enquanto professor e também aluno/atleta, suscitaram em mim uma sensação de desperdício. Considero, portanto, que esta organização/estrutura poderia, e deveria, ser melhor aproveitada e dinamizada.

Considerando que todos os alunos passam pela escola e todos vivem um período alargado das suas vidas em instituições de ensino seria relevante a obrigatoriedade de participação em, pelo menos, um núcleo de DE. Esta ideia traria benefícios para os alunos, professores e ainda os clubes desportivos, promovendo, a médio/longo prazo, a melhoria da saúde da população em geral. As vantagens seriam então: para os alunos, a aproximação dos seus índices de atividade física dos sugeridos pela OMS, suscitando a adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis, incrementando o gosto por uma (ou várias) modalidades e possibilitando e facilitando o seu enquadramento em clubes desportivos (no final ou durante o processo de formação); para os professores, o alargar da oferta desportiva fornecida aos alunos, o que levaria à criação de núcleos de várias modalidades, o que, por sua vez, levaria aumento do número de horas destinadas ao DE e um aumento respetivo dos postos de trabalho; para os clubes, a ampliação da base de recrutamento e o nível de especialização mais avançado dos alunos.

Embora considere esta ideia como viável reconheço que a sua concretização seria alvo de inúmeras barreiras, sendo difícil de criar nas escolas oferta desportiva para todos os alunos, podendo ser economicamente inviável para o estado, sendo complexa a inclusão de mais horas no horário já bastante preenchido dos alunos, entre outros problemas que surgem com novas ideias. No entanto, considero efetivamente reduzido o número de horas destinado à área disciplinar de EF, podendo esta ser uma opção para aumentar os índices de AF dos alunos.

Uma ideia discutida diversas vezes pelo NE e professor OE foi a participação dos alunos federados no DE, neste sentido, embora considere válido o argumento de que a participação destes desvirtua as competições, sendo o seu resultado mais vezes dependente do número de atletas federados nessa modalidade do que do trabalho realizado no núcleo DE, julgo também que os alunos devem ter o direito de representar a sua escola se assim o entenderem, isto desde que compareçam e participem ativamente nos núcleos de DE, situação que por vezes não ocorre. Uma possível solução para este problema poderá ser a participação em núcleos onde o aluno não é federado, sendo a vantagem (à partida) inferior.

3.2. Projeto “Dossiê de Condição Física”

Integrado nesta área encontra-se o projeto “Dossiê de Condição Física”, sugerido pelo professor OE e realizado em conjunto com os colegas do NE. Este projeto contemplou a criação de um dossiê com exercícios e circuitos de condição física passíveis de serem utilizados pelos professores do GDEF bastando, para esse efeito, escolher e retirar as fichas dos exercícios que pretendiam utilizar na aula ou, se preferissem, um circuito. O trabalho realizado teve em conta o nível de dificuldade técnica do exercício, os grupos musculares trabalhado, o aparelho utilizado, o espaço de aula, as progressões e incluiu ainda, em cada ficha, a descrição dos exercícios, as componentes críticas para a correta execução e os erros mais comuns verificados.

A escolha deste projeto assentou na percepção, ao longo do primeiro período, do interesse e empenho dos alunos do secundário na execução de exercícios de condição física. Foi-nos então sugerido, pelo professor OE, que desenvolvêssemos esforços na criação de um dossiê com várias fichas de exercícios que possibilitasse a redução, ao mínimo indispensável, dos tempos de instrução destinados a tarefas de condição física.

Pretendeu-se com este projeto, cuja aplicação se iniciou neste ano letivo, facilitar o trabalho da condição física dos alunos, isto através de um instrumento de suporte aos professores e alunos que permite que este trabalho possa ser feito de uma forma mais simples, autónoma e motivante. Ao professor caberá, no entanto, sempre a tarefa de seleccionar o conjunto de exercícios, ou circuito, adaptados às necessidades dos seus alunos.

No que toca aos objetivos a atingir julgamos que facilitámos a integração dos exercícios de condição física nas aulas, tornando a sua inclusão mais rápida e eficaz. Considero este projeto teve então o mérito de promover o aumento do repertório de exercícios de condição física e variedade de circuitos, algo que, julgo, irá aumentar a motivação para prática dos alunos promovendo também a sua autonomia.

Os resultados do trabalho de investigação, mais especificamente os dados referentes à importância das matérias para os alunos, vieram legitimar esta opção tomada. O facto de os alunos considerarem a condição física como a matéria mais relevante para o seu futuro justifica, no meu entender, a criação das fichas de exercícios de condição física, fichas que, além de facilitarem o trabalho do professor, vão ainda permitir que os alunos sejam cada vez mais autónomos no trabalho desta matéria (promovendo a

manutenção destes comportamentos fora da escola), tendo ainda o poder de os elucidar relativamente a erros mais comuns cometidos, músculos trabalhados, etc.

4. Área 4 – Relação com a Comunidade

4.1. Acompanhamento da direção de turma

Em linhas gerais, compete ao DT promover a relação e a interação entre os professores, alunos, pais e encarregados de educação (EE), com o objetivo de incentivar o trabalho cooperativo entre docentes e educandos. Esta cooperação permite adequar estratégias e métodos de trabalho de carácter curricular e avaliativo às especificidades de cada aluno.

No que respeita ao elo entre a escola e a família, o DT apresenta um papel mediador fundamental na hora de orientar os pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Integrando os pais na realização de atividades educativas do âmbito escolar ou de outros contextos de aprendizagem que envolvam os alunos e os professores da turma. Isso possibilita encontrar estratégias específicas que aproximem e envolvam os EE, tornando-os elementos participativos, ativos e mais atentos ao meio escolar.

Ao longo deste ano letivo desenvolvi, em colaboração com o professor Dionil Lages (DT da turma à qual lectionei EF), algumas das atividades da responsabilidade do DT. Neste sentido, durante a hora destinada a estas funções, participei no atendimento aos EE, nas tarefas de gestão das faltas, na atualização do dossiê de turma, na atualização dos dados biográficos da plataforma INOVAR, na realização do estudo de turma, na preparação de reuniões com EE e na troca de informações referentes a alunos. Além destas tarefas estive também presente nas reuniões de CT e de EE. Durante estas reuniões recolhi informações sobre a forma como são organizadas, partilhei e recolhi informações sobre a turma, e observei as intervenções do professor de forma a reconhecer como preparar a minha intervenção e que informações transmitir. Durante uma das reuniões com um EE cheguei mesmo a intervir, algo que foi bastante significativo, tendo estado frente a frente com um parente.

Uma das tarefas, já referidas neste acompanhamento da direção de turma, foi o trabalho no sistema de gestão dos alunos, plataforma onde era realizada toda a gestão das informações relativas à turma, incluindo faltas, notas, contatos, ou quaisquer dados relevantes que o professor utilizava nesta sua função, fosse na preparação as reuniões, no contato com os EE, na convocatória dos mesmos para as reuniões ou simplesmente na justificação ou lançamento de faltas. Esta plataforma revelou-se, na minha opinião, uma

ferramenta simplificadora do trabalho não só dos diretores de turma, podendo tratar de todos os assuntos relacionados com a turma em qualquer momento e lugar (tendo disponível toda a informação necessária), mas também dos vários professores, podendo estes realizar funções como escrever sumários, assinalar faltas, entre outras, em outros locais que não a sala de professores.

O balanço que faço do acompanhamento da direção de turma é definitivamente positivo, pois considero que esta área, pelo facto de não ser contemplada na formação inicial, se constituía como uma das onde apresentava maiores dificuldades, considerando todas e quaisquer aprendizagens como significativas para a minha formação. Embora tenha apresentado uma atitude pró-ativa e de prontidão para o auxílio do DT nas suas tarefas, verifiquei que este optava por realizar muitas das tarefas sozinho, gostando, como o próprio dizia “de ter as coisas feitas à sua maneira” algo contra o qual não me poderia impor, podendo apenas estar presente sempre que possível colocando dúvidas que persistissem relativas às situações referentes à direção de turma. Terei, portanto de referir que apenas realizei as tarefas para as quais era solicitado, as quais foram descritas acima.

4.2. Ação de integração no meio

Um dos objetivos da educação, nos dias que correm, é construir uma escola inclusiva, onde as crianças possam interagir umas com as outras e ser elementos ativos da comunidade de aprendizagem. Neste sentido, temos vindo a verificar uma evolução da conceção de educação para todos, tornando-se cada vez mais abrangente, procurando promover a integração dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, condição facilitadora para sucesso da inclusão dos alunos.

A Escola Básica Ribeiro de Carvalho, pertencente ao agrupamento de escolas D. Maria II, promove esta inclusão, através de uma unidade de apoio especializado, concentrando meios humanos e materiais, para a educação a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Unidade à qual nos foi proposto, pelo diretor da escola, integrar, continuando o trabalho desenvolvido pelos NE dos anos anteriores, que consistiu na lecionação de sessões de atividade física a estas crianças.

O projeto tinha como objetivos gerais proporcionar, através da prática lúdico-desportiva orientada, a criação de rotinas, a promoção do controlo postural e motor dos alunos, o desenvolvimento dos seus conhecimentos (cores, números, lateralidade, tamanhos, partes do corpo, nomes e locais) e da sua comunicação (a nível verbal e gestual).

Planear e lecionar foram atividades nas quais senti bastantes dificuldades na unidade de multideficiência e surdocegueira (UMSC), complicações que derivavam da in experiência em lidar com população com deficiência e pela falta de informação relativa ao que abordar e como. Dificuldades que se agravaram pelo facto de todos os alunos possuírem deficiências bastante diversificadas e raras (muitas das quais desconhecíamos), o que os condicionava tanto nível motor como mental.

Um evento que procurava auxiliar a colmatar uma dessas falhas foi a reunião com a terapeuta ocupacional, na qual nos foram fornecidas informações acerca dos alunos e das atividades que poderíamos desenvolver com eles. No entanto, continuou a ser muito difícil desenvolver situações de aprendizagem, pois a percepção e resposta que os alunos davam às tarefas raramente era a esperada, sendo complicado, mesmo com um planeamento cuidado, cumprir os objetivos da sessão. Mesmo assim procurámos, com a ajuda das professoras da unidade, desenvolver atividades em que houvesse a inclusão dos alunos e, também, diferenciação do ensino.

Apesar do tempo investido na unidade de multideficiência, senti que as melhorias dos alunos foram escassas, ou talvez inexistente, no entanto, o trabalho desenvolvido não deixa de ser valioso para a nossa formação, apresentando-se como uma mais-valia para nós e um primeiro contato prolongado com crianças com este tipo de limitações como professores, tornando-se assim uma aprendizagem por experiência em primeira mão, sempre valiosa.

Esta experiência foi de grande importância para a nossa formação, uma vez que no encontrávamos apenas habituados e habilitados a trabalhar e lidar com alunos sem limitações, seja no treino, nas aulas lecionadas na faculdade, ou, mesmo, na escola. O facto de ter trabalhado com estas crianças fez-nos entender que todos são diferentes e que, por vezes, pequenas aprendizagens são grandes vitórias.

III. Reflexão global do estágio pedagógico

O EP é o primeiro contato formal do novo professor com o contexto real do ensino, podendo, portanto, ser considerado como um momento de transição onde o docente passa da teoria à prática, aplicando o conhecimento adquirido na sua formação. Este é um momento crucial da formação inicial de qualquer docente, tanto pela riqueza das aprendizagens efetuadas ao longo deste processo e como desenvolvimento do professor, quer em termos profissionais e como pessoais.

A elaboração deste relatório/balanco revelou-se, também, num elemento importante deste processo de formação, constituindo-se como um local de descrição e reflexão dos episódios mais marcantes do EP. A elaboração deste relatório permitiu-me então efetuar uma análise crítica e reflexiva do meu processo de formação, expondo não só as atividades realizadas, mas também as dificuldades encontradas, seu processo de solução e as estratégias aplicadas para as resolver.

A área 1 foi, claramente, aquela em que mais competências trabalhei, sendo a mais ligada à real função do professor. Nesta pude comprovar, na prática, a importância e a inter-relação entre o planeamento, avaliação e a condução do ensino. O planeamento orientando o processo de condução do ensino tem sérias implicações no sucesso do processo ensino-aprendizagem, sendo, no entanto, a sua eficiência indissociável da avaliação, pois será a partir desta construída.

Uma ideia cada vez mais presente, tendo em conta as experiências vividas, é que o papel do professor não se cinge às tarefas de planeamento, condução e avaliação, sendo essencial um conjunto de outras competências (tais como a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de relacionamento com a comunidade, entre outras) que, não estando diretamente relacionadas com a ação do professor, a influenciam, sendo o seu desenvolvimento essencial. O papel do professor não deve, portanto, restringir-se somente aos seus alunos, devendo estender-se à comunidade educativa em geral. O trabalho colaborativo, com todos os intervenientes deste contexto educativo, possibilitou o desenvolvimento de um sentimento de pertença, sensação que foi despoletada pela participação nas diversas atividades e projetos nas diferentes áreas do estágio. Esta capacidade de cooperar com os diferentes intervenientes do processo educativo será, certamente, uma vantagem na minha vida profissional futura, pois senti os benefícios que este tipo de atividades podem trazer para a minha evolução enquanto professor.

Uma dificuldade diagnosticada no início do EP foi o desajuste da capacidade de intervenção do professor, ou seja, verificou-se que os feedbacks, e, por vezes, as tarefas não eram coerentes com o nível de prática dos alunos. Obstáculo que adveio do contexto da nossa formação inicial, realizada, na sua generalidade com, e para, os alunos da licenciatura e mestrado, que apresentam um nível bom a muito bom nas diferentes modalidades lecionadas nas cadeiras de didática da faculdade, situação que leva a que o ensino do “básico” seja abordado de forma resumida, iniciando-se rapidamente e explorando-se mais profundamente o nível mais elevado.

Considero que, embora durante a licenciatura tenha alguma relevância esta abordagem, a mesma não faz sentido ao nível deste mestrado, devendo este, na minha opinião, preparar o futuro docente para o que irá encontrar no contexto escolar. Algo que poderia ser melhor conseguido no decorrer do primeiro ano, nomeadamente ao nível do ajuste da didática lecionada na faculdade e do contacto mais precoce com a realidade encontrada nas escolas, evitando, desta forma, o “choque” entre o contexto encontrado e o esperado.

Uma estratégia que, possivelmente, se poderia implementar, seria a escolha do ou de um local de estágio no início do mestrado. O objetivo seria possibilitar ao futuro professor tomar contacto com o contexto real de ensino mais cedo. Esta estratégia traria vantagens: ao docente pela disponibilidade de um elemento formado e com capacidade para o ajudar; e aos alunos pelo aumento das fontes de informação relativamente às suas performances. Ao estagiário, além do referido anteriormente, possibilitaria ainda o contacto com os documentos, formas de avaliar, estratégias, elementos passíveis de serem explorados e discutidos na faculdade.

Julgo, no entanto, que, embora a formação inicial não seja perfeita, esta capacita os alunos para a resolução dos problemas encontrados, sendo esta, no meu entender, uma das ferramentas melhor trabalhadas na FMH. A solução para este problema passou então pela pesquisa e tratamento de informação relativa à didática e ao conhecimento pedagógico de conteúdo, saber que foi depois organizado e sistematizado de forma a ser mais claramente compreendido e integrado nos conhecimentos do professor. A consciência, por parte do docente, de que não sabe tudo é essencial para que este se continue a cultivar no decorrer da sua carreira.

Termino o estágio certo de que realizei um conjunto variado de aprendizagens, a nível técnico e pedagógico. No entanto, sinto que ainda estou cheio de dúvidas, questões e dificuldades. Não saio, com certeza, um “bom” professor, mas termino melhor do que quando comecei, e com a certeza de que só através do trabalho e do estudo poderei um dia sê-lo. Por isso cabe-me continuar a trabalhar, pois a atividade docente é um processo de aprendizagem contínuo, que se desenrola durante toda a vida profissional.

Bibliografia

- Agbuga, B., & Xiang, P. (2008). Achievement Goals and Their Relations to Self-Reported Persistence/Effort in Secondary Physical Education: A Trichotomous Achievement Goal Framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), pp. 179-191.
- Agrupamento de escolas D. Maria II. (2013). *Projeto Educativo de Agrupamento para o Triénio 2013/2014 a 2015/2016*. Sintra.
- Agrupamento de escolas D. Maria II. (2013). *Regulamento Interno*.
- Alderman, B., Beighle, A., & Pangrazi, R. (Fevereiro de 2006). Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77 nº2, pp. 1-58.
- Carlos Neto. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (10 de 11 de 1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, pp. 135-151.
- Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, M. (1996). *Formação de professores em educação Física: concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Cunha, A. (2010). Representação do «bom» professor: o «bom» professor em geral e o «bom» professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2).
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, M., Barreiros, J., Melo, F., & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Guia de Estágio Pedagógico. (2014).
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jones, D., Vigfusdottir, T., & Lee, Y. (2004). Body Image and the Appearance Culture Among Adolescent Girls and Boys: An Examination of Friend Conversations, Peer

- Criticism, Appearance Magazines, and the Internalization of Appearance Ideals. *Journal of Adolescent Research*, 19(3), pp. 323-339.
- Lopes, J., Costa, F., Jacinto, J., Januário, C., & Bom, L. (Julho-Agosto de 1985). Contributo para a Caracterização da Educação Física na Instituição Escolar - Perspectivas de Desenvolvimento. *Horizonte*. - Vol. 2, nº 8, pp. 60-63.
- Martins, J.; Marques, A.; Diniz, J; Costa, F.;. (2011). *Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados*. Lisboa.
- Matos, M. (6 de 2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens. Análise no ensino secundário. *Revista Alentejo Educação*, pp. 31-43.
- McCabe, M., & Ricciardelli, L. (2001). Parent, peer and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 36(142), 36, pp. 225-240.
- Mesquita, I. (2005). *pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition*.
- Onofre, M. (nº12 de 1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, pp. 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. Em F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana, *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim SPEF*, nº 12, pp. 9-29.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Edits.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Edits.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1983). *Developing TeachingSkills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, I. (1998). *A Instrução e a estruturação das tarefas do voleibol. Dissertação de Doutoramento. Volume I*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto.
- Simões, V. (2008). *Estudo do Feedback pedagógico em instrutores de ginástica localizada com diferentes níveis de experiência profissional*. Vila Real.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159–1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Anexos

(Em formato digital – CD)